

74
НЗД

Наукові записки

Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

НЗ

Серія: педагогіка № 4/2014

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2014. – № 4. – 114 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 23 грудня 2014 року (протокол № 5)

Головний редактор *Григорій Терещук* – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора *Володимир Чайка* – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна – доктор педагогічних наук

Володимир Кравець – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук – доктор педагогічних наук, професор

Галина Мешко – доктор педагогічних наук

Бердн Меєр – доктор, професор (Німеччина)

Богуслав П'єтрулевич – доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман – доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман – доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович – доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Світлана Григорчук**

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Збірник – наукове фахове видання (затверджено постановою президії ВАК України № 1-05/4 від 26.05.2010 р.), входить до міжнародної наукометричної бази РИНЦ (договір № 454-07/2014 від 23 07.2014 р.)

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.2009 р.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.1

Н. В. ВАСИЛЕНКО

СУЧАСНІ ПІДХОДИ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Розглянуто поняття «інклюзія». Проаналізовано сутність і зміст існуючих підходів в організації інклюзивної освіти. Вказано основні тенденції оновлення правових, традиційних підходів до системи організації інклюзивної освіти. Визначено сутність інклюзивної освіти, принципи її організації. Розглянуто нормативно-правову базу відповідно до міжнародних договорів в галузі прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Показано роль і місце інклюзивної освіти в системі загальної освіти. Як складову такого середовища показано навчально-методичне забезпечення різних варіантів навчання дітей з особливими потребами в Україні.

Ключові слова: інклюзивна освіта, нормативно-правова база, особливі потреби, медична модель, соціальна модель.

Н. В. ВАСИЛЕНКО

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ КОНЦЕПЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Рассматривается понятие «инклюзия». Анализируется сущность и содержание существующих подходов к организации инклюзивного образования. Указаны основные тенденции обновления правовых, традиционных подходов к системе организации инклюзивного образования. Определена сущность инклюзивного образования, его принципы организации, рассмотрена нормативно-правовая база в соответствии с международными договорами в области прав человека, реализацией и распространением модели инклюзивного обучения детей в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях. Показаны роль и место инклюзивного образования в системе общего образования. В качестве составляющей такой среды рассматривается учебно-методическое обеспечение различных вариантов обучения детей с особыми потребностями в Украине.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нормативно-правовая база, особые потребности, медицинская модель, социальная модель.

N. V. VASYLENKO

MODERN APPROACHES IN THE CONCEPT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE: REGULATORY AND LEGAL SUPPORT

The article presents a research of the concept “inclusion”, and an analysis of the nature and content of the existing approaches to inclusive education. The main tendencies in updating legal, traditional approaches to organization of the system of inclusive education, nature of inclusive education, as well as its founding principles have been determined in this paper. Regulatory and legal framework has been considered in accordance with international treaties on human rights, implementation and promotion of models of inclusive education of children in preschool and secondary schools. The article shows the role and position of inclusive education in the system of general education environment, with methodical support for various types of teaching children with special needs in Ukraine as its part.

Keywords: inclusive education, regulatory and legal framework, special needs, medical model, social model.

Для развития Украины в направлении открытого демократического общества и реализации ее курса на евроинтеграцию важно соответствие действующего законодательства и практики по обеспечению основных прав человека, в частности, права на равный доступ к качественному образованию детей с особыми потребностями.

Присоединившись к основным международным договорам в области прав человека (Декларации ООН о правах человека, Конвенции ООН о правах инвалидов, о правах ребенка), Украина взяла на себя обязательства по соблюдению общечеловеческих прав, в частности, обеспечению права на образование детей с особыми образовательными потребностями. По оперативным данным, из 129 тыс. детей с особыми образовательными потребностями, которые интегрированы в общеобразовательные учебные заведения, 45 % составляют дети с инвалидностью [1].

На сегодняшнее время организационно-методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах ориентированы на детей с типичным развитием и не учитывают особенностей учебно-познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Несоответствие форм и методов педагогического воздействия на таких детей может создавать предпосылки для формирования у них негативного отношения к учебе, девиантного поведения [1, с. 18].

Цель статьи – анализ нормативно-правовой базы инклюзивного образования в Украине, являющийся обязательным условием его усовершенствования и реализации современной концепции этого образования.

Введение в человеческое сообщество детей с отклонениями – основная задача всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается, как конечная цель специального инклюзивного обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными.

Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы специального инклюзивного образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе Украина. Такой подход к образованию неординарных детей вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства. Этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование. По данным опроса ЮНЕСКО (1989 г.) установлено, что 3/4 стран (43 из 58 опрошенных) признают необходимость развития интегрированного обучения детей с особыми потребностями. Изучение проблем интеграции отнесено к приоритетным направлениям научных исследований в более чем половине всех стран, участвовавших в опросе [1].

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – это индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [4].

К сожалению, в Украине понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование» не знакомы широкому кругу общественности, хотя в развитых странах эти термины не только известны, но и закреплены законодательно, а самообразование поддерживается многими международными организациями (например, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ).

Інклюзивне образование обосновывается на идеологии, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Основу составляют восемь принципов организации этого образования [5]:

- 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- 2) каждый человек способен чувствовать и думать;
- 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- 4) все люди нуждаются друг в друге;
- 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- 7) для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- 8) разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Её целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Также необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Так, за последние годы появилась новая инклюзивная модель обучения, которая предусматривает совместное обучение и пребывание детей с различными нарушениями психофизического развития с их здоровыми сверстниками. Какие законы регулируют внедрение инклюзивного образования в Украине?

В 2009 г. Украина ратифицировала Конвенцию о правах людей с инвалидностью. Ее статья 24 гласит о том, что государства, присоединившиеся к ней, признают право людей с инвалидностью на образование и в целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни. Конвенция является документом прямого действия, а это означает, что нарушение ее положений будет достаточным основанием для обращения граждан в судебные органы в случае нарушения их прав.

В последнее время был принят целый ряд новых нормативно-правовых актов, касающихся продвижения модели инклюзивного образования в Украине. Назову лишь несколько, наиболее важных. 1 октября 2010 г. приказом № 912 Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины была утверждена Концепция развития инклюзивного обучения. Следующим важным документом стал «Порядок организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных учреждениях», утвержденный постановлением Кабинета Министров Украины от 15 августа 2011 г. На основании изменившихся образовательных подходов принято также новое «Положение о психолого-медико-педагогических консультациях» [3].

Необходимость решения важных вопросов по обеспечению права на качественное образование детей с особыми образовательными потребностями заложено в Концепции развития инклюзивного образования в Украине [2].

Инклюзивное обучение – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с особыми образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных учреждениях на основе применения лично-ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей. «Определение оптимальных путей и средств внедрения инклюзивного обучения базируется на основе соответствующего нормативно-

правового, учебно-методического, кадрового, материально-технического и информационного обеспечения», – говорится в пояснительной записке документа. [2, с. 4].

Успешное внедрение инклюзивного обучения детей с особыми потребностями требует решения задач на государственном уровне, а именно: формирование новой философии государственной политики относительно детей с особыми образовательными потребностями, совершенствование нормативно-правовой базы в соответствии с международными договорами в области прав человека, реализации и распространения модели инклюзивного обучения детей в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях.

Принятие указанной Концепции обеспечило родителям возможность осознанного выбора места для получения детьми с особыми потребностями качественного образования, помогло в общем избежать многочисленных проблем. Но избежать напряженности и обострение межличностных отношений, нарушение семейных связей, ослабление института семьи на практике ещё не удалось. Сама школа не имеет возможности решить вопросы инклюзивного образования. Всем нам нужно понять, что это не только представление образовательных услуг учащимся и их родителям.

Инклюзивное образование – это адаптация школ, а также их общей образовательной философии и политики к потребностям всех учеников: как одаренных детей, так и тех, которые имеют особенные потребности. Для этого и нужна нормативно-правовая база, которая закрепит вопросы управления инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях [5].

Кабинет Министров Украины своим постановлением № 872 от 15 августа 2011 г. утвердил порядок организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях. Этим документом предусматривается, что решение о создании классов с инклюзивным обучением принимается руководителем общеобразовательного учебного заведения с учетом образовательных запросов населения при условии наличия необходимой материально-технической и методической базы, соответствующих педагогических кадров и помещений, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям. Основатель общеобразовательного учебного заведения выделяет в установленном порядке средства для обеспечения беспрепятственного доступа к зданиям и помещениям таких заведений детей с особыми образовательными потребностями, создание соответствующей материально-технической и методической базы, обеспечивает повышение квалификации педагогических работников по вопросам предоставления образовательных услуг детям с особыми потребностями в классах с инклюзивным образованием, способствует осуществлению инновационной деятельности, осуществляет меры по приобретению транспортных средств для подвоза детей к месту обучения и домой [3]. Максимум украинских детей теоретически могут получить качественное образование вне зависимости от уровня физического развития. А на практике это далеко не так.

Инклюзивное обучение – немаловажный аспект в организации социализации детей с функциональными ограничениями и их семей. Целью его и создания специальных классов в общеобразовательных учебных заведениях является реализация права детей с особыми образовательными потребностями на получение общего среднего образования по месту проживания, привлечение семьи к участию в учебно-реабилитационном процессе, создание условий для социальной адаптации, дальнейшей интеграции в общество детей с особыми потребностями [5, с. 16].

Сегодня инклюзивное образование представляет собой внедрение детей с особыми потребностями (дети-инвалиды, дети с проблемами здоровья и психическими особенностями) в условия общеобразовательной школы. В учебных заведениях Украины дети с особыми потребностями, по желанию их родителей учатся вместе со здоровыми ровесниками. Однако родители здоровых ровесников не готовы к развитию такого образования. Во всём мире инклюзивное образование является образовательной нормой, но в нашем социуме воспринимается как навязчивая догма. Так спросим у самих себя: «Готовы ли мы изменить отношение к лицам с особыми потребностями как к полноправным членам общества, которые имеют равные права и возможности на обучение, работу, общественную деятельность, и сделать шаг навстречу толерантному будущему?». Правовой такой шаг в Украине сделан.

Согласно указу Президента Украины № 926/2010 от 30 сентября 2010 г. «О мероприятиях приоритетного развития образования в Украине» 2011 год объявлен в стране Годом образования и информационного общества. В одном из пунктов этого указа (п. 3, п. п. 2) говорится об обеспечении активизации работы по внедрению инклюзивного обучения в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях детей с особыми потребностями. Но на это нужны кадры, ресурсы и время. А пока на практике в Украине существуют следующие варианты обучения детей с особыми потребностями [5, с. 17].

Спецшколы и интернаты – образовательные учреждения с круглосуточным пребыванием обучающихся, созданные в целях оказания помощи семье в воспитании детей, формирования у них навыков самостоятельной жизни, социальной защиты и всестороннего раскрытия творческих способностей детей. Также в Украине существует система домов-интернатов социальной защиты, в которых различные образовательные программы осуществляются силами социальных педагогов. Однако де-юре такие дома-интернаты не являются образовательными учреждениями и не могут выдавать документ об образовании. Для домов-интернатов должен разрабатываться специальный образовательный стандарт.

Коррекционные классы общеобразовательных школ – форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их развития. Положительным фактором в данном случае является наличие у детей с особыми потребностями возможности участвовать во многих школьных мероприятиях наравне со своими сверстниками из других классов, а также то, что дети учатся ближе к дому и воспитываются в семье.

Домашнее индивидуальное обучение – вариант обучения детей с особыми потребностями, при котором преподаватели образовательного учреждения организовано посещают ребенка и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания. В таком случае, как правило, обучение осуществляется силами педагогов ближайшего образовательного учреждения. Домашнее обучение может вестись по общей либо вспомогательной программе, построенной с учетом возможностей учащегося. По окончании обучения ребенку выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы, по которой он проходил обучение.

Дистанционное обучение – комплекс современных образовательных услуг, предоставляемых детям с особыми потребностями с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.). Для осуществления дистанционного обучения необходимо специальное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и т. д.), с помощью которого будет поддерживаться связь ребенка с центром дистанционного обучения, но в наличии, в большинстве случаев, родители такое оборудование приобрести не могут. В этом случае они нуждаются также в государственной материально-технической поддержке. В ходе такого учебного процесса могло проходить как общение преподавателя с ребенком в режиме он-лайн, так и выполнение учащимся заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в центр дистанционного обучения. В будущем дети с особыми потребностями могли бы получить с помощью дистанционного обучения не только среднее, но и высшее образование – в программы дистанционного обучения активно включились многие отечественные вузы Украины [1].

На сегодняшний день ученые рассматривают в основном медицинскую и социальную модели обучения детей с особыми потребностями, часто применяемые на практике [4].

Медицинская модель определяет инвалидность через наличие нарушений здоровья, имеющихся у ребенка. Основное направление деятельности в рамках медицинской модели – минимизация нарушений через медицинское вмешательство и терапию через использования в обучении их специальными методами. Однако на сегодня медицина не может нам помочь в обучении детей, которые не вписываются в такие рамки. А эти дети нуждаются в особой программе и подготовки отдельного педагога для их обучения. Хотелось бы найти ответы на вопросы по внедрению социальной модели инклюзивного образования детей с особыми потребностями.

Социальная модель инвалидности рассматривает барьеры, существующие в обществе и не позволяющие ребенку наравне участвовать в его жизни, как основную причину, делающую ребенка инвалидом. Социальная модель основывается на абсолютно разных определениях нарушения и инвалидности [2].

Нарушение – это потеря или повреждение физической, ментальной или интеллектуальной функции на долгое время или навсегда.

Инвалидность – это потеря или ограничение возможностей нормальной жизни в обществе на равных с остальными его членами из-за физических или отношенческих барьеров [2].

Нарушения и серьезные заболевания существовали и будут существовать всегда, зачастую они доставляют массу неприятностей и затрудняют нормальную жизнедеятельность. Общественное движение за права инвалидов, организованное самими инвалидами и всеми, кто их поддерживает, основывалось на том, что инвалиды подавляются остальным обществом независимо от наличия того или иного нарушения. Они считают, что позиция по отношению к инвалидности и направленная на них дискриминация является заслугой общества. Это не имеет никакого отношения к наличию нарушений здоровья. Зачастую каждый человек с инвалидностью чувствует как будто это его вина, что он выглядит не так, как все или чем-либо от всех отличается. Все отличия заключаются в том, что некоторые части тела или ум несколько ограничены в способностях. Это является нарушением. К сожалению, большинство людей не могут принять инвалидов такими, какие они есть. Это страх, невежество, незнание, предрассудки, стереотипы, барьеры и дискриминация одних делает других инвалидами.

Понимание и принятие социального подхода к инвалидности позволяет повышать самооценку людей с инвалидностью и дает им второе дыхание в их борьбе за равные права и возможности. Этот процесс повышение – самооценки и активности инвалидов должен начинаться с ранних лет. Родители, учителя, доктора и все остальные, кто общается с ребенком в раннем возрасте, должны понять и принять эту модель [2].

Родители и учителя зачастую чувствуют себя неловко рядом с ребенком с ограниченными возможностями. Они, безусловно, получают много пользы от тренингов по пониманию инвалидности. Такие тренинги позволяют людям лучше понять проблемы инвалидности, чувствовать себя комфортно рядом с людьми с инвалидностью.

Непомерное желание и концентрация на поиске способов излечить человека от его нарушений заставляет нас забывать и меньше ценить многообразие и непохожесть людей. Такой подход имеет огромное значение для системы образования, особенно для начальных и средних школ. Предрассудки по отношению к людям с инвалидностью и точно так же ко многим другим меньшинствам не передаются по наследству. Они обретаются людьми после столкновения с безразличием и предрассудками других людей. Следовательно, чтобы избавиться от дискриминации, мы должны начать с нашей системы образования.

Борьба за инклюзию абсолютно всех детей, включая детей с «глубокими» нарушениями, в одну, единую для всех и одинаково доступную и приветливую систему образования невозможна до того, как все мы поймем различия в двух подходах к пониманию инвалидности – медицинском и социальном [4].

В рамках социальной модели люди с инвалидностью – это тоже люди с нарушениями, однако они являются инвалидами из-за существующих в обществе физических, организационных или отношенческих барьеров, предрассудков и стереотипов. В рамках такого традиционного подхода наличие инвалидности рассматривалось как некое «проклятье» или «наказание» инвалидов или их родителей, согрешивших или делающих что-то «не так, как нужно». Подобные идеи, к сожалению, сегодня отражаются во многих стереотипах относительно людей с инвалидностью, которые проявляются в литературе, искусстве и средствах массовой информации. Такая информация негативно влияет на организацию инклюзивного обучения [5, с. 22].

До настоящего момента мы фокусировали внимание на особых образовательных потребностях детей с ограниченными возможностями, а также на законодательно закрепленных обязательствах школ и других образовательных учреждений. Однако главная задача состоит в том, чтобы сделать все школы и учреждения более дружелюбными по отношению к детям с ограниченными возможностями.

Таким образом, мы пришли к выводу, что система инклюзивного образования должна быть аналогом социальной модели обучения детей с особыми потребностями. Социальная современная модель инклюзивного обучения на законодательном уровне пропагандирует равноправие всех детей и предоставление всем равных возможностей при получении образования. Для устранения барьеров инклюзивного образования на практике должны меняться школы и образовательные учреждения, обеспечивая равные права и возможности для всех участников учебного процесса.

Таким образом, все усилия по инклюзивному образованию основаны на правовой идеологии: – если мы делаем это из жалости или благотворительности, мы не сможем получить нужные результаты; все дети могут учиться – мы должны создать подходящие условия для их обучения. Есть много учреждений, которые работают в интересах детей со специальными потребностями, и они делают свою работу хорошо. Если методы инклюзивного образования разработаны относительно всей системы учреждений, тогда каждый ребенок найдет место для образования и это место будет наилучшим местом для них, и в этом случае образование в школе сочетается с проживанием в семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колупасева А. А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
2. Концепции развития инклюзивного образования в Украине: наказ МОН Украины от 1 октября 2010 г. № 912. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
3. Нормативно-правовая база инклюзивного обучения: материалы с официального сайта Министерства образования и науки Украины. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.mon.gov.ua/education/average 2009–2010–2011
4. Риезер Р. Медицинская и социальная модели инвалидности / Р. Риезер, В. Котов. – М.: РООИ «Перспектива», 2000.
5. Таранченко О. М. Инклюзивна освіта: освіта дітей з особливими потребами / О. М. Таранченко, С. В. Литовченко // Позашкільня. Шкільний світ. – 2008 – № 3 (015). – С. 15–25.

УДК 373.2

О. Т. ПИСАРЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Охарактеризовано зміст основних понять дослідження: «освітнє середовище», «предметне середовище», «освітньо-розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище». Конкретизовано основні вимоги принципів (активності; стабільності-динамічності; дистанції та позиції при взаємодії; комплектації і гнучкого зонування; емоційності; відкритості-закритості; врахування вікових і статевих особливостей) і функцій формування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу. Виокремлено основні елементи предметно-розвивального середовища: навчально-методичний; оздоровлювальний лікувально-профілактичний; комплекс забезпечення життєдіяльності. Визначено дидактико-психологічні можливості предметно-розвивального середовища в розвитку дитини, її психічних процесів і пізнавальної самостійності.

Ключові слова: освітньо-розвивальне середовище; предметно-розвивальне середовище; дошкільний навчальний заклад; функції і принципи формування предметно-розвивального середовища.

О. Т. ПИСАРЧУК

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Охарактеризовано содержание основных понятий исследования: «образовательная среда», «предметная среда», «образовательно-развивающая среда», «предметно-развивающая среда». Конкретизировано основные требования принципов (активности; стабильности-динамичности; дистанции и позиции при взаимодействии; комплектации и гибкого зонирования; эмоциональности; открытости-закрытости, учет возрастных и половых особенностей) и функций формирования

предметно-развивающей среды дошкольного учебного заведения. Выделены основные элементы предметно-развивающей среды: учебно-методический; оздоровительный лечебно-профилактический, комплекс обеспечения жизнедеятельности. Определены дидактико-психологические возможности предметно-развивающей среды в развитии ребенка, его психических процессов, и познавательной самостоятельности.

Ключевые слова: *образовательно-развивающая среда, предметно-развивающая среда, дошкольное учебное заведение, функции и принципы формирования предметно-развивающей среды.*

O. T. PYSARCHUK

PECULIARITIES OF FORMATION OF OBJECTIVE AND DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL

The meaning of main concepts of the research ("educational environment", "objective environment", "educational and developmental environment", "objective and developmental environment") has been analyzed in this article. The paper specifies major requirements of the principles (activity, stability and dynamics, distance and position during interaction, configuration and flexible zoning, emotiogenicity, openness and closeness, taking into account age and sex peculiarities), and functions of forming objective and developmental environment of a preschool educational establishment. The main elements and components of objective and developmental environment (educational and methodical component, health improving and life support complex) have been singled out. The didactic and psychological resources of objective and developmental environment for children's development, their mental processes and cognitive self-sufficiency have been determined.

Keywords: *educational and developmental environment; objective and developmental environment, preschool; functions and principles of the formation of objective and developmental environment.*

Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення освітньо-розвивального середовища, що є важливим напрямком реформи дошкільної освіти.

Науково-психологічні умови організації освітньо-розвивального середовища як невід'ємної частини дошкільної освіти досліджувались в працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших вчених. У цьому напрямку працювали і працюють Л. Венгер, О. Дяченко, М. Поддяков, Ф. Сохін. Психологічні дослідження доповнювалися з аналогічними пошуками в галузі педагогічної теорії (В. Петровський, Л. Стрілецька). У психолого-педагогічній літературі значна увага приділяється вивченню особливостей середовища предметного, ігрового, творчого (М. Басов, П. Блонський, Д. Узнадзе та ін.). Ці дослідники доводять, що середовище – це оточуючі соціально-побутові, суспільні, матеріальні та духовні умови існування дитини.

У дослідженнях учених середовище з позиції психології характеризується як умова, процес і результат саморозвитку особистості; з позиції теорії педагогіки – як умова життєдіяльності дитини, формування її ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду, розвитку життєво необхідних їх особистісних якостей.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури і практики роботи дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) визначити дидактико-психологічні можливості предметно-розвивального середовища, його функції та принципи формування.

Соціальний досвід і нові відомості про навколишній світ дитина отримує від інших людей, насамперед дорослих (педагогів і батьків) у безпосередньому спілкуванні з ними. Іншим джерелом знань, соціального досвіду і розвитку дитини є середовище її перебування. Тому дуже важливо, щоб це середовище стало розвивальним.

Розвивальне середовище створює сприятливі умови для навчання дитини в процесі її самостійної діяльності: дитина освоює властивості та ознаки предметів (колір, форма, фактура тощо), опановує просторовими відносинами, досягає соціальні відносини між людьми, дізнається про людину, тваринний і рослинний світ, пори року й ін. Крім цього, таке середовище дає змогу опановувати світом звуків, прилучатися до музичної культури, розвиватися фізично, пізнавати особливості власного організму, експериментувати з кольором, формою, створювати продукти власної творчості, набувати корисних соціальних навичок. Інакше кажучи, середовище розвитку дитини, що забезпечує різні види її активності (розумової, ігрової, фізичної та ін.), стає основою для самостійної діяльності, умовою

своєрідної форми самоосвіти дитини, розвитку допитливості і творчої уяви, розумових художніх здібностей, комунікативних навичок (навичок спілкування).

Проаналізуємо зміст основних понять дослідження.

Реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається середовищем. Середовище розвитку дитини – це простір її життєдіяльності. Це ті умови, в яких протікає її життя в дошкільному навчальному закладі.

Існують різні підходи до визначення освітньо-розвивального середовища і його видів.

У методичних рекомендаціях С. Новосолової [8, с. 9] пропонуються такі визначення основних понять, що розкривають сутність цього середовища.

Середовище (освітнє) – це єдність соціальних і предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності дитини.

Розвивальне середовище – це єдність соціальних і природних чинників, які можуть впливати прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало на життя дитини [9, с. 682].

Освітньо-розвивальне – це комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у ДНЗ.

Середовище (предметне) – система предметних середовищ, насичених посібниками, іграшками, обладнанням і матеріалами для організації самостійної творчої діяльності дітей.

В. Ясвін визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні. Розвивальне освітнє середовище – це таке середовище, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [16, с. 216].

Предметно-розвивальне середовище – це сукупність природних і соціально-культурних предметних засобів найближчого і перспективного розвитку дитини, становлення її творчих здібностей, що забезпечують різноманітність діяльності. Воно має релаксуючий вплив на особистість дитини [9, с. 23].

Однією з перших звернула увагу на проблему організації розвивального середовища М. Монтессорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі [7, с. 138]. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Сюди належать: архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання.

В нашому дослідженні предметно-розвивальне середовище визначається як система матеріальних об'єктів діяльності дитини, що володіє дидактико-психологічними можливостями для виховання дитини, функціонально-моделюючим змістом її духовного та фізичного розвитку.

Враховуючи повноцінність освіти і виховання, розвивальне середовище в ДНЗ повинно створювати умови для:

- пізнавального розвитку дитини (створення умов для її пізнавальної діяльності; можливостей для експериментування, систематичних спостережень за об'єктами живої і неживої природи; посилення інтересу до явищ природи, до пошуку відповідей на цікаві для дитини запитання і постановки нових запитань);
- естетичного розвитку дитини (розвиток умінь бачити красу навколишнього природного світу, різноманітність його фарб і форм, віддавати перевагу об'єктам природи перед штучними об'єктами);
- оздоровлення дитини (використання екологічно безпечних матеріалів для оформлення інтер'єрів, іграшок; озеленення території; створення умов для екскурсій, занять на свіжому повітрі);
- формування моральних якостей дитини (створення умов для щоденного спостереження за живими об'єктами і спілкування з ними; формування бажання і вміння берегти навколишній світ природи; виховання почуття відповідальності за стан довкілля, емоційного ставлення до природних об'єктів);

- формування екологічно грамотної поведінки (розвиток навичок раціонального природокористування та догляду за рослинами) [6, с. 57].

Таким чином, предметно-розвивальне середовище в ДНЗ має сприяти реалізації всіх компонентів освіти та виховання дітей: пізнавального, морально-ціннісного і діяльнісного.

У працях В. Давидова та Л. Переверзева [4], В. Петровського [10], М. Бубера [11] та інших науковців визначені основні вимоги до середовища, що забезпечує всебічний розвиток дитини. Ці вимоги конкретизовані і доповнені в дослідженнях Г. Ковальова та Ю. Абрамової [11]:

- середовище повинно складатися з різних елементів, необхідних для оптимізації всіх видів діяльності (в т.ч. фізичних, інтелектуальних та емоційно-вольових компонентів діяльності);
- середовище повинно бути достатньо зручним, що дає змогу дитині переходити від одного виду діяльності до іншого;
- середовище повинно бути гнучким і керованим з боку як дитини, так і вихователя.

Предметно-розвивальне середовище створює сприятливі умови для навчання дитини в процесі її самостійної діяльності.

Важливим компонентом розвивального простору, сприятливого для виникнення та розвитку самостійної дитячої діяльності, варто вважати соціальне оточення, наявне коло спілкування з дітьми та дорослими. Центальною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість. У роботі з дошкільниками необхідно забезпечити постійний пошук і використання природовідповідних компонентів середовища, що сприяли би повноцінному становленню мовленнєвої особистості. Основою розвивального середовища для цього процесу є забезпечення атмосфери, в якій дитині надавалося би право на мовленнєву активність, довіру, помилку та доброзичливе ставлення.

Першим і найважливішим компонентом успішного процесу виховання і розвитку є насичення мовленнєвого середовища, в якому постійно чи тимчасово перебуває малюк, зразками рідної мови. Дитина може розвиватися як представник людства і як його рівноправний член лише під впливом спілкування між людьми, котрі її оточують. На зміст і форму діяльності дошкільників позитивний вплив мають довірливі відносини особисті контакти з дорослими, оскільки так поступово закладаються головні якості особистості (самостійність, відповідальність, справедливість, креативність, розсудливість, гуманізм й ін., що потрібні дитині у її самовиявленні і самореалізації в її житті.

Навчання, виховання, розвиток дитини повинні здійснюватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших форм її діяльності.

Неодмінною умовою формування предметно-розвивального середовища в ДНЗ є опора на особистісно зорієнтовану модель взаємодії між учасниками освітнього процесу. Ця умова дотримується через реалізацію принципів формування предметно-розвивального середовища та функцій.

У концепції В. Петровського розкрито і науково обґрунтовано принципи формування предметно-розвивального середовища відповідно до особистісно-зорієнтованої моделі освіти дошкільників [10, с. 58]. Зупинимося на їхньому аналізі.

Принцип дистанції, позиції при взаємодії регулює відносини між дорослим і дитиною в освітньому процесі. Комфортне спілкування можливо, на думку автора, за наявності в групових приміщеннях різновеликих меблів. «Їхня висота має бути такою, щоб не тільки вихователь без утруднень міг «спуститися», наблизитися до позиції дитини, й дитина могла «піднятися» до позиції вихователя, а іноді і подивитися на нього зверху» [10, с. 61].

Принцип активності передбачає реалізацію потреби кожної дитини й дорослого, з одного боку, в побудові свого власного предметного оточення, а з іншого – своєї особистості і здорового тіла.

Принцип стабільності–динамічності. «У процесі проектування розвивального середовища необхідно враховувати той факт, що визначити життєве середовище дитини неможливо. Вона не «перебуває» в середовищі, а долає його, «переростає» його, постійно змінюється, стає іншою кожної наступної хвилини. А, отже, змінюється для неї і все оточення», – вказує науковець

[10, с. 64]. І все ж таки, щоб дитина відчувала себе комфортно, необхідно надати їй можливість самій змінювати і створювати навколишнє середовище, відповідно до своїх смаків і настрою. Життєвий світ дитини не може бути створений іншим. Кожна дитина творить його з власного досвіду, намірів. Головна функція вихователя ДНЗ – допомогти дитині навчитися зберігати свій життєвий світ, оскільки дитина і світ повинні бути разом [12, с. 88].

На практиці реалізація цього принципу не завжди продуктивна. Гасло «Орієнтуватися на дитину» часто залишається закликом, а не керівництвом до дії [5, с. 18]. Причина цього, на нашу думку, полягає в орієнтації вихователів на дисциплінарну модель виховання. Перегляд власних педагогічних позицій іде дуже складно, тому робота щодо підготовки вихователів ДНЗ залишається важливою і серйозною проблемою.

Принцип комплексності і гнучкого зонування передбачає надання можливості дітям займатися відповідно до своїх бажань і потреб одночасно різними видами діяльності, не заважаючи одне одному: фізкультурою, музикою, малюванням, конструюванням, математичними іграми тощо.

Під час реалізації цього принципу можливі деякі суперечності: з одного боку, необхідність простору для прояву вільної активності дітей, а з другого – обмеженість приміщень дитячого садочка. Керуючись названим принципом, у ДНЗ мають бути створені функціональні приміщення для занять фізкультурою, музичною, театральною діяльністю, експериментуванням, творчі лабораторії, майстерні, «кабінети» з книгами, іграми, слайдами тощо.

Принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини. Його реалізація передбачає організацію середовища так, щоб воно спонукало дітей до взаємодії з різними елементами, підвищуючи функціональну активність дитини. Оточення повинно давати дітям різноманітні і змінні враження. Враховуючи потребу дітей в рухах, дорослим необхідно це передбачити. Проте середовище має не тільки спонукати рухову активність, але й мати властивості «гасити», гальмувати її, коли це необхідно.

Принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища передбачає такий підхід до оформлення інтер'єру приміщень, в якому використовувалися б як репродукції класичних творів, так і сучасні твори, що спонукають дітей до роздумів, фантазування. Доцільно оформити, зокрема, кімнату «Чарівні фарби» з оптичним зміщенням кольорового освітлення під час зміни світлофільтрів. Такий калейдоскоп дає змогу створювати динаміку кольорового сприймання предметно-розвивального середовища, його зміни відповідно до програми розвитку відчуття кольору, культури кольоросприйняття навколишнього.

Принцип відкритості-закритості передбачає функціонування середовища як відкритої системи, здатної до зміни, корегування і, найголовніше, до розвитку.

Принцип врахування статевих і вікових відмінностей дітей. Побудова середовища з урахуванням статевих відмінностей передбачає надання можливості дівчаткам і хлопчикам виявляти свої схильності і здібності відповідно до прийнятих у суспільстві еталонів жіночності і чоловічності.

Реалізація зазначених принципів у процесі побудови предметно-розвивального середовища дає змогу забезпечити максимальний психологічний комфорт кожній дитині, створити можливості для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, ступеня участі в ній, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто оточує. Водночас це середовище дає можливість вихователю вирішувати конкретні освітні завдання, залучаючи дітей до процесу пізнання та засвоєння вмінь і навичок, розвиваючи допитливість, творчість, комунікативні здібності.

Отже, представлені позиції, на нашу думку, основою для розробки й теорії формування освітньо-розвивального середовища в умовах ДНЗ.

Як компонент освітньо-розвивального середовища предметно-розвивальне середовище ДНЗ має дидактико-психологічні можливості щодо організації самопізнавальної діяльності дитини і значного її збагачення. Формування умов для розвитку в дитини уявлень про себе ми вбачаємо в конструюванні моделі педагогічного простору дитячого садка, що забезпечує на різних етапах розвитку дитини формування в неї першого досвіду самопізнання. Навіть, якщо не ставити мету – формування розвивального середовища, дитина все одно буде розвиватися [12, с. 126]. Відмінність лише в тому, що в дитини, яка має під руками більше стимульного матеріалу, розвиток йтиме більш динамічно і різнобічно. Тому створення для дитини

предметно-розвивального середовища, забезпечить активізацію процесів її творчого та інтелектуального розвитку, а отже, процесів самопізнання й самооцінки.

Особливості розвитку дитини-дошкільника свідчать про те, що засобом її освіти є все довкілля. Предметно-розвивальне середовище охоплює все, що доступно безпосередньому сприйняттю і використанню в практичній діяльності. У табл. 1 представлені принципи і функції предметно-розвивального середовища ДНЗ.

Основними елементами предметно-розвивального середовища є:

- архітектурно-ландшафтні та природно-екологічні об'єкти;
- ігрові та спортивні майданчики та їхнє оснащення;
- великогабаритні та співмасштабні зросту дитини конструктори (модулі);
- тематичні набори іграшок, посібників;
- аудіовізуальні та інформаційні засоби навчання.

Таблиця 1

Принципи і функції предметно-розвивального середовища ДНЗ

Принципи	Функції
1	2
Дистанції, позиції при взаємодії	Формування умов для довірливого спілкування: дорослий – дитина, дитина – дитина. Можливість вибору дистанції взаємодії з урахуванням своїх уявлень. Підтримка візуального зв'язку: дорослий – дитина.
Активності	Включення всіх приміщень у діяльне середовище. Надання можливості вільно й самостійно моделювати середовище, діяти в ньому. Створення умови для прояву і розвитку активності в дитини і в дорослого (спортивні комплекси, «стіна творчості», кольорово-звуковий дизайн).
Стабільності і динамічності	Динамічність, що дає змогу, з одного боку, змінювати середовище, що оточує дитину, її саму або дорослого, під час використання мобільних елементів устаткування зі змінними габаритами, а з іншого – стійкість, стабільність, що виявляються в постійності складу групи дітей, надійності і захищеності дитини від небажаних вторгнень навколишнього світу, що можливо за наявності в дитини індивідуального простору.
Комплектації і гнучкого зонування	Використання устаткування, що трансформується для забезпечення непоєднання сфер активності (або, навпаки, поєднання). У ДНЗ мають бути приміщення: фізкультурні, музичні, театральні, лабораторії, «кабінети» (з книгами, відеоматеріалами), «творчі» майстерні, «виробничі майстерні» тощо; аранжування з природних і штучних матеріалів, що використовуються для прикраси одягу, житла, побуту з урахуванням специфіки регіону.
Емоціогенності, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини і дорослого	Надання «особистісного простору», можливості усамітнитися, зайнятися улюбленою справою. Використання стимулів особистісного розвитку, чинників психічного і фізичного оздоровлення. Наявність іграшки-символу, стимулів, що будять активність дітей або мають властивості гальмувати рухову активність, коли це необхідне.

1	2
Поєднання звичних і неординарних елементів в естетично організованому середовищі	Використання своєрідної мови мистецтва: ліній, образів, фарб тощо, ефектних видовищ: світлових, кольорових, музичних. Насичення життя дитини справжніми творами мистецтва, а також простими, але талановитими етюдами, скульптурами, що дають дитині уявлення про різні культури і національності. Забезпечення потреб і інтересів, що відображають національну своєрідність культури, традицій, сприяють значному підвищенню рівня якості дошкільної освіти; залучення до загальнокультурних і національно-значущих умов, формування загальної базової культури.
Відкритості закритості	Взаємодія і зв'язок з природою. Введення елементів культури своєї країни, краю. Надання можливості батькам брати участь в організації середовища. Врахування особливостей, інтересів, схильностей дошкільників, що дає змогу індивідуалізувати освітній процес у ДНЗ; відкритість свого «Я»; право на захист від будь-яких втручань у внутрішній світ дитини без її бажання. Надання можливості дитині виражати своє «Я». Виключення всього, що порушує права дитини.
Врахування статевих і вікових відмінностей	Орієнтація на зону найближчого розвитку дитини. Забезпечення повної або часткової ізоляції дівчаток і хлопчиків у спальні, душовій, туалетній кімнатах. Забезпечення дівчаток і хлопчиків рівноцінними за значенням іграшками, інформацією. Вибір оптимальної дистанції і позиції в спілкуванні дітей, надання можливості виявляти свої схильності відповідно до прийнятих у суспільстві еталонів жіночності і чоло вічності.

Отже, предметно-розвивальне середовище – це сукупність умов, що забезпечують різнобічний розвиток дітей; система матеріальних об'єктів їхньої діяльності. Створення у ДНЗ повноцінного предметно-розвивального середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей є провідним засобом реалізації завдань сучасного реформування освіти.

Предметно-розвивальне середовище, незалежно від специфіки ДНЗ, повинно відповідати певним вимогам (за дослідженнями С. Новосолової) [8, с. 27]:

- системність;
- врахування специфіки вікових етапів розвитку дитини, тобто специфіки як провідної діяльності (спілкування, предметної діяльності, гри), так і іншої, що виникає і розвивається до старшого дошкільного віку, тобто забезпечувати перехід дитини до наступного етапу розвитку, створення «зони найближчого розвитку»;
- можливість взаємодії дітей між собою і з дорослими, що сприяє формуванню в них навичок колективної роботи;
- можливість дитини жити у 3-вимірному предметному просторі: співмірному діям її рук («око – рука»), її зростанню в предметному світі дорослих.

З урахуванням різних умов роботи ДНЗ педагоги-вихователі можуть організовувати варіативне предметно-розвивальне середовище. Важливу роль у цьому відіграє його організація для кожного дошкільного віку, що має свою специфіку розвитку.

У результаті проведених досліджень було виявлено п'ять критеріїв організації предметно-розвивального середовища, значущих для зростання пізнавальної активності дитини. До них належать:

- відповідність середовища фізичним особливостям і потребам дітей;
- відповідність вільного простору кількості дітей;

- обмеження кількості дітей;
- наявність індивідуального простору;
- передбачена програма;
- можливості для дослідницької діяльності.

Згідно з наведеною класифікацією показників особливої ролі у цій ситуації набувають матеріали, що характеризуються автодидактизмом. За своїми особливостями й характерними ознаками вони є хорошим прикладом технологій, які забезпечують оперативний зворотний зв'язок, оскільки робота з подібними матеріалами може здійснюватися і без допомоги вихователя, внаслідок чого дитина звикає діяти самостійно.

До предметно-розвивального середовища ДНЗ належить: навчально-методичний комплекс; комплекс забезпечення життєдіяльності; оздоровлювальний лікувально-профілактичний комплекс.[6, с. 128]

Охарактеризуємо окремі складові цього середовища (табл. 2).

Таблиця 2

Складові предметно-розвивального середовища ДНЗ

Навчально-методичний комплекс	Кабінет завідувача; методичний кабінет; кабінет психолога; кабінет учителя-дефектолога; музична зала з набором інструментів і аудіоапаратури; кабінет музичного керівника; театральна зала; відеозала з набором освітніх відеокaset; кімната казки; комп'ютерно-ігровий комплекс (додаткова освітня послуга); кабінет вивчення іноземної мови; театральна вітальня з набором костюмів; майданчик «Правила руху»; кабінет вивчення української мови; художня галерея; етнографічний музей; куточки для батьків; виставковий салон; експериментальна грядка; розарій; екологічна кімната; екологічна стежина; зимовий сад із колекцією рослин різних кліматичних зон; екологічна міні-лабораторія; живий куточок тощо.
Комплекс забезпечення життєдіяльності	Харчовий блок; кабінет завгоспа; пральний комплекс; електрощитові; кабінет кастелянші; підсобні приміщення; гігієнічна кімната; внутрішній дворик.
Оздоровлювальний лікувально-профілактичний комплекс	Кабінет медсестри; ізолятор; процедурний кабінет; фітобар; масажний куточок; спортивно-тренажерна зала; басейн з душем і сауною; домашні міні-стадіони в групах; спортивний майданчик; ігрові майданчики в будівлі; бігова доріжка; «сенсорна кімната»; куточки усамітнення в коридорах.

Предметно-розвивальне середовище повинно забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, давати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання. Однією з неодмінних умов впливу середовища на розвиток дитини є участь дорослого. Він може стимулювати пізнавальну діяльність дітей, підтримуючи інтерес, забезпечуючи матеріалами для експериментування, іграми, іграшками, відповідаючи на численні запитання або пропонуючи нові сфери діяльності.

У зв'язку з цим пріоритетним завданням є підвищення освітніх ресурсів предметно-розвивального середовища ДНЗ і створення умов для самоосвітньої практики дітей у системі

проблемно-пошукової діяльності, творчості й дитячого експериментування як матеріальними, так і з соціальними об'єктами.

Таким чином, предметно-розвивальне середовище є важливим системо-твірним компонентом освітньо-розвивального середовища дошкільного навчального закладу. Для його формування необхідно дотримуватися вимог специфічних принципів: активності; стабільності-динамічності; дистанції та позиції при взаємодії; комплектації і гнучкого зонування; емоціогенності; відкритості-закритості; врахування вікових і статевих особливостей. ПРС має значні дидактико-психологічні ресурси для організації самопізнавальної діяльності дитини, створює можливості для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто її оточує.

Перспективи подальших досліджень полягає у визначенні технологій підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до формування предметно-розвивального середовища як компонента освітньо-розвивального середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6–38.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Береснева З. И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДОУ / З. И. Береснева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 6. – С. 60–70.
4. Корендо Р. Предметне розвивальне середовище як чинник всебічного розвитку дитини / Р. Корендо, С. Бабіч // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 9. – С. 44–50.
5. Корепанова М. В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: монография / М. В. Корепанова. – Волгоград: Перемена, 2001. – 149 с.
6. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Ч. 1: Концепції, проектування технології створення / К. Крутій. – Запоріжжя: ЛПДС, 2009. – 320 с.
7. Монтессори М. Дом ребёнка: метод научной педагогики / М. Монтессори. – М.: Задруга, 1913. – 339 с.
8. Новосёлова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С. Л. Новосёлова. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – 59 с.
9. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2005. – 720 с.
10. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова // Дошкольное образование в России / под ред. Р. Б. Стеркиной. – М.: Изд-во АСТ, 1996. – С. 57–90.
11. Резніченко І. Створення розвивального простору у групових приміщеннях дошкільного закладу / І. Резніченко // Практика управління дошкільним закладом. – 2011. – № 1. – С. 27–40.
12. Снайдер Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести / Р. Снайдер, М. Снайдер, Р.Снайдер. – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994. – 237 с.
13. Сорокина А. К. Проектирование образовательной среды дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / А. К. Сорокина. – СПб., 2005. – 16 с.
14. Филиппова (Нестерова) И. В. «Игрушечное хозяйство» для детей от 2 до 3 лет / И. В. Филиппова (Нестерова) // Мама и Малыш. – 2007. – № 5. – С. 22–23.
15. Шаховская Н. Н. Образовательная среда Д: условия повышения качества дошкольного образования / Н. Н. Шаховская // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 2. – С. 9–17.
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

М. І. ДАНИЮК, В. Ф. БАК

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЄДНОСТІ НАВЧАННЯ ТА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Розглядається проблема доцільності поєднання процесу навчання та морального виховання школярів, що є як один із шляхів гуманітаризації природничо-наукової освіти. Аналізуються історичні корені проблеми з метою виявлення можливостей подолання розриву між знаннями про природу і людину через взаємодію суб'єктів педагогічної діяльності. Ця ідея відображена в педагогічних системах гуманістичної спрямованості і висвітлена, зокрема, у працях Д. Андрєєва, К. Вентцеля, Я. Коменського, М. Неплюєва, М. Пирогова, Г. Сковороди, Р. Тагора, Л. Толстого, К. Ушинського, А. Швейцера, П. Юркевича. Виокремлено основну рису гуманізму XVIII–XX ст.: духовний антропоцентризм, при якому в людині визнавався вищий духовний принцип, а моральне начало у навчанні – це те, що протистойть його предметній спеціалізації.

Ключові слова: історія, гуманізм, навчання, моральне виховання, погляди науковців.

М. И. ДАНИЮК, В. Ф. БАК

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЕДИНСТВА ОБУЧЕНИЯ И МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Рассматривается проблема целесообразности соединения процесса обучения и морального воспитания школьников, что является одним из путей гуманитаризации естественно-научного образования. Анализируются исторические корни проблемы с целью выявления возможностей преодоления разрыва между знаниями о природе и человеке путем взаимодействия субъектов педагогической деятельности. Эта идея отражена в педагогических системах гуманистической направленности и освещена в трудах Д. Андреева, К. Вентцеля, Я. Коменского, Н. Неплюева, Н. Пирогова, Г. Сковороды, Р. Тагора, Л. Толстого, К. Ушинского, А. Швейцера, П. Юркевича. Определена основную черту гуманизма XVIII–XX в.: духовный антропоцентризм, который констатирует наличие в человеке высшего духовного принципа, а моральное начало в обучении – это то, что противостоит его предметной специализации.

Ключевые слова: история, гуманизм, обучение, моральное воспитание, взгляды ученых.

M. I. DANIUK, V. F. BAK

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF TEACHING AND MORAL UPBRINGING UNITY

In the article the problem of the expediency of combining pupils' learning and moral upbringing has been considered as one of the ways of humanitarization of science education. There have been analyzed its historical roots in order to reveal the means of bridging the gap between knowledge of nature and human beings through interaction of learning activity subjects. This idea is represented in the pedagogical system of humanistic direction, and is in particular reflected in works of D. Andreyev, K. Venttsel, Ya. Komenskyi, M. Neplyuyev, M. Pyrohov, H. Skovoroda, R. Tahor, L. Tolstoy, K. Ushynskiy, A. Shveytser, P. Yurkevychs. There have been determined the main feature of Humanism of 18th–20th centuries – spiritual anthropocentrism, according to which human highest spiritual principle was accepted. At the same time moral core in learning was considered to be opposed to its subject specialization.

Keywords: History, humanism, education, moral upbringing, scientists' views.

У Білій книзі національної освіти України вказано, що гуманізація освіти передбачає звернення до світової культури, духовних цінностей, якими мають пронизуватися всі навчальні предмети. В основу освіти ставляться ідеї добра, людяності, миру, милосердя [1, с. 175]. Спеціальні дослідження відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів (Ш. Амонашвілі, І. Беха, С. Дерябо, О. Сухомлинської, І. Якиманської, В. Ясвіна та ін.) і власний педагогічний досвід засвідчили, що сьогодні назріла необхідність органічного включення в навчально-виховний

процес школи такої системи емоційно-ціннісних знань і морально-етичного виховання дітей, яка несе гуманістичні основи загальнолюдських цінностей. Вони є однією з найважливіших педагогічних основ освітнього процесу та ключовим принципом виховної політики держави.

Сучасна філософія освіти розробляє нову методологію педагогічної діяльності, де розрив між знаннями про природу і людину зменшується через взаємодію суб'єктів педагогічної діяльності. За таких умов природничонаукова і гуманітарна освіта органічно пов'язуються між собою, а навчальні природничі і гуманітарні предмети взаємно проникають один в одного, що сприяє гуманітаризації природничонаукової освіти. Одним з певних кроків у цьому напрямку є викладання предметів біологічного циклу на основі інтеграції фундаментальних та етичних знань школярів.

Вивчення генезису проблеми показало, що вона має глибокі історичні корені. Так, філософське обґрунтування необхідності інтеграції наукових знань про природу та етику знаходимо у працях Г. Сковороди, М. Федорова, В. Вернадського, О. Чижевського, П. Флоренського, А. Швейцера, Н. Холодного й ін. Проте донині проблема інтеграції процесу навчання та морального виховання школярів не набула цілісного висвітлення в педагогічній літературі.

Метою статті є аналіз історичних коренів проблеми єдності навчання та морального виховання в педагогічних системах гуманістичної спрямованості для виявлення можливостей подолання розриву між знаннями про природу і людину через взаємодію суб'єктів педагогічної діяльності.

Проведений аналіз наукових джерел [2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 11; 15; 16] засвідчив, що європейський освітній простір XVII–XX ст. відрізнявся глибокою гуманістичною спрямованістю і складався під впливом великої плеяди філософів і мислителів. (Д. Андрєєв, К. Вентцель, Я. Коменський, М. Неплюєв, М. Пирогов, Г. Сковорода, Р. Тагор, Л. Толстой, К. Ушинський, А. Швейцер, П. Юркевич та ін.). Їх роботи завжди мали етичну спрямованість, а роздуми про майбутнє людства були пов'язані з системою виховання та навчання. З метою виокремлення позитивних ідей їх досвіду зупинимось на висвітленні поглядів зазначених мислителів.

Ян Амос Коменський (1592–1670) – засновник педагогіки гуманістичної спрямованості і нової дидактики. Він дав теоретичне обґрунтування принципу природовідповідності, вважаючи, що приклади навчання та виховання доцільно брати з життя природи. Педагог вважав, що основи моральності можна будувати з урахуванням взаємного впливу науки і життя. Головна його ідея це те, що мудрість не є самоціллю, вона необхідна, щоб відповісти на ключові питання буття і пом'якшити людські звичаї, привести до розуміння істини і добра, навчити людей бути щасливими, виправити все людство. «Усі повинні пізнати все», людина вчиться сприймати світ в його універсальності. «Учня слід вести від чуттєвого сприйняття через свідомі роздуми до прозріння, яке проявиться потім у правильних вчинках» [6, с. 12–13]. Моральна поведінка, на думку науковця, є результатом осягнення людиною устрою світу, який побудовано на основі Божественних законів. Ці ж закони лежать в основі людської моральності. «Але найважливіше для всіх людей, щоб насамперед у всьому, в завершенні всього душі наповнилися любов'ю, заради стягання Милості Божої, без чияї волі немає нічого в людині. Якщо не буде любові – при всіх наших інших працях ми залишимося просто гризунами, що забралися до нор своєї суєти» [6, с. 111].

Ідеї Йоганна Песталотці (1746–1827) про природовідповідність та роль виховання у розвитку дитини також співзвучні ідеям єдності навчання і виховання. «Дійсню за своєю суттю природовідповідну освіту викликає прагнення до вдосконалення людських сил. Однобічність розвитку цих сил за своєю суттю веде до підриву та розкладання. Це настільки ж вірно щодо любові і віри, як і щодо розумових здібностей людини, її здібностей до майстерності та професії» [6, с. 359]. Мета виховання, за визначенням педагога, полягає в тому, щоб «людина сама піднімалась до усвідомлення своєї внутрішньої вищої природи» [6, с. 360].

Григорій Сковорода (1777–1794) вважав, що існують «три світи», вони безмежні і нескінченні: макрокосм – Всесвіт, мікркосм – світ людини і третій, символічний – світ Біблії. Мовою символів Світ описує будову всіх світів, в яких відображений задум Божий і завдання людини цей задум досягнути. Це можливо через заклик до пізнання серця, бо серце є

посередником між усіма світами. Для істинного пізнання необхідно «очищення серця». «Природа людини, – згідно з думкою Г. Сковороди, – в людському серці і думках. «Блага природа» – результат «благого серця», «благе серце» – результат «благих думок», «благі думки» – «насліддя благих справ» [8, с. 52]. Основним правилом життя філософ вважав «проходження життєвого шляху за законом Божим», а відчуття правильності шляху визначає серце в з'єднанні з розумом. Серце – це «Царство Боже всередині нас» [8, с. 23]. Набуття людиною гармонії можливо через пізнання закону вічного, а шлях до цього лежить через гармонію розуму і серця. Таким чином, навчання та виховання необхідно спрямувати на здобуття такої гармонії.

Памфіл Юркевич (1827–1874) є продовжувачем філософії серця, основи якої заклав Г. Сковорода. За П. Юркевичем, «існує безсумнівний взаємозв'язок між головним мозком, душею і серцем» [9, с. 63]. Філософ відстоює необхідність гармонійного розвитку двох сфер діяльності людини: розумової і душевної. Виходячи з філософії серця, яка стверджувала унікальність кожної людини з його власним самопізнанням, філософ-педагог вказує на неприпустимість нівелювання людей в процесі виховання. Людина повинна ставитися до життя як до системи завдань, розбудовувати ієрархію етичних цінностей і стверджувати переваги морального ідеалу в житті суспільства, що буде проявом мужності. Через виховання чистого серця індивідуум стає одухотвореною розумною особистістю, яка перетворює на цілі не потреби, а, навпаки, цілі робить своїми потребами. «Це звільнення людини через розвиток його моральної сутності є найпростішою, головною і всеохоплюючою метою педагогіки» [9, с. 83].

Микола Пирогов (1810–1881) стояв в основі суспільно-педагогічного напрямку XIX ст. і утвердження гуманістичних ідей в російській школі. Як зазначав П. Каптерьов, «рух у створенні загальнолюдських педагогічних ідеалів було розпочато журналом «Морський збірник» у 1856 р. зі статей Давидова, Даля, Пирогова. Нові педагогічні ідеали відрізнялися загальнолюдським характером. Все тимчасове, місцеве, випадкове губилося у вічному, загальному і постійному. Мислителі, які бралися за вирішення педагогічних проблем, не мали на увазі задовольнити лише потреби хвилини; вони хотіли, задовольняючи тимчасову потребу, вказати разом з тим, вічне і постійне в цій сфері» [10, с. 307].

М. Пирогов обґрунтував необхідність загальнолюдського виховання і навчання, яке б відповідало моральній природі людини, а не вимогам державної системи. Він відстоював першооснову духовного життя людини і необхідність його самопізнання. Від утилітарних цілей і завдань людства мислитель пропонував звернутися до вищих принципам буття і зробити їх основою життя. «Жити на Землі для удосконалення, для облагороджування матерії, готувати собі через земне буття шлях до безсмертя, до збереження пам'яті про себе і за труною, – хто, подивившись з цієї точки зору на життя, не зрозуміє, що при такому погляді наші думки, наміри, слова і вчинки отримують інший напрямок» [11, с. 379]. «Істотний недолік російського суспільства, – вважав М. Пирогов, – відсутність філософського розуміння і осмислення життя. Суспільство розбілося на дрібні об'єднання, що переслідують вельми вузькі цілі, переважно матеріальні. Над серйозними питаннями про мету життя та наше призначення, про те, до чого потрібно прагнути в житті, чого шукати, майже ніхто не замислюється. Величезна більшість суспільства легковажно женеться за найближчими матеріальними і зовнішніми радощами і втіхами життя. А між тим суспільству передусім перевиховатися, пізнати свою духовну неспроможність, відповісти на питання життя, щоб жити істинно по-людськи» [11, с. 311–312]. Ідеї М. Пирогова вплинули на становлення гуманістичної педагогічної думки в суспільстві. До вченого педагогічні ідеали були дуже простими, вони перебували у площині забезпечення матеріального існування. Науковець же виводить суспільну педагогічну думку на новий рівень загальнолюдських масштабів і філософських осмислень. Він стверджував, що природовідповідне навчання й виховання є такими тоді, коли вони на всіх етапах розвитку дитини враховують її душевний стан, коли сприяють становленню цілісності особистості.

Лев Толстой (1828–1910) створив систему виховання та освіти гуманістичної спрямованості, яка ґрунтувалася на доброчесному прикладі вчителя. «Я гадаю, – писав він – що не тільки важко, але неможливо добре виховувати дітей, якщо сам дурний; і що виховання дітей є тільки самовдосконалення, якому ніщо так не допомагає, як діти» [12, с. 202]. Причину божевільного життя, яке ведуть багато людей, Л. Толстой бачив у тому, що «молоді люди навчаються безглуздом

найскладнішим, важким і непотрібним предметів, а не навчаються тому, що одне потрібно, – тому, в чому сенс людського життя» [12, с. 206]. Як теоретик вільного виховання письменник вважав, що освіта повинна давати відповіді на два головні питання, що виникають у кожної людини: «Перше: що я таке і яке моє ставлення до нескінченного світу? І друге, що впливає з першого: як мені жити, що вважати завжди, при всіх можливих умовах, добрим і що, завжди і при всіх можливих умовах, поганим?» [12, с. 207].

Цікавим є досвід сільської громади Миколи Неплюєва (1851–1908) – філософа, письменника, громадського діяча, який займався навчанням сільських дітей у своєму маєтку на Чернігівщині. Він створив громаду, в якій діти навчалися на засадах любові і високої моралі. Досвід своєї громади педагог назвав «досвідом справи любові» і вважав його головною справою свого життя. «Важкий досвід переконав мене, що причини зла набагато глибші та стійкіші, ніж думають, – писав М. Неплюєв, – ніяка зовнішня організація, ніякі зовнішні перевороти не можуть врятувати людство. Зло не в формах, а в живій правді настрою, в живій правді спрямування волі. Форми – тільки зовнішній прояв внутрішньої правди. Любов, істина і добро – синоніми. Поки відсутні духовні звички живої любові, немає можливості здійснити добро» [13, с. 169]. У своїй громаді протягом 30 років він і його послідовники виробляли в собі і у своїх вихованців «духовну звичку любові» [13, с. 157].

Всі перераховані вище мислителі були глибоко переконані у цінності життя людини, його неповторності і того, що тільки в умовах любові та порозуміння можуть бути проявлені всі найкращі задатки особистості. Більшість з них були послідовниками духовного гуманізму, який стверджує існування вищих принципів буття та глибокої віри в те, що людина є «образом Божим» і тому до неї не можуть бути застосовні методи насильства і примусу.

Данило Андреев (1906–1959) зазначав, що в історії новітнього часу легко розрізняються дві загальнолюдські спрямованості, полярні одна одній: «Перша з них прагне до зміцнення всебічної залежності від держави. Друга має гуманістичну спрямованість. Мета другої – ослаблення насильства в житті народів і перетворення держави з поліцейського апарату, який відстоює національне або класове панування, в апарат загальноекономічної рівноваги і охорони прав особистості» [3, с. 11]. На думку філософа, людство неухильно рухається в другому напрямку. Перехід від тиранії до загального братства відбудеться завдяки системі вдосконаленого виховання, яке підготує високоідейних і моральних людей. Д. Андреев вважав, що «наближається століття перемог широкої духовної просвіти, вирішальних завоювань нової, тепер ледь запланованої, педагогіки» [3, с. 11]. Загалом суспільна думка рухається у бік гуманістичної парадигми.

Альберт Швейцер (1875–1965) розмірковував про співвідношення раціонального та емоційного сприйняття людиною світу, про те, що спонукає шукати моральний ідеал і жити згідно з ним. Раціональне та емоційне має бути злито, – вважав він, – будь-яке справжнє пізнання переходить в переживання. Я не пізнаю сутність явищ, але я досягаю їх за аналогією з волею до життя, закладеної в мені, таким чином, знання про світ стає моїм переживанням світу. Пізнання, що стало переживанням, не перетворює мене щодо світу в суб'єкт пізнання, але збуджує в мені почуття внутрішнього зв'язку з ним. Це почуття внутрішнього зв'язку з усім світом і є основою глибокого етичного почуття та світогляду мислячої людини, яка не відокремлює себе від світу і тому організовує свою діяльність у відповідність з інтересами всього живого».

Ці думки А. Швейцера співзвучні думкам українського педагога В. Сухомлинського, у вченні якого пізнавальний інтерес дитини у школі можна зберегти і розширити, якщо зберегти його зв'язок зі світом природи. «Може бути, все те, що приходить в розум і серце дитини з книги, з підручника, з уроку, саме й приходить лише тому, що поруч з книгою – навколишній світ природи, поля і луки, пісня жайворонка і високе небо ... тому, що навколо неї добро і зло, які бачить маленька людина в навколишньому світі, і в цьому світі робить вона свої нелегкі кроки на довгому шляху від народження до моменту, коли зможе сама відкрити і прочитати книгу» [14, с. 53]. Науковець вважав, що гуманістичні основи освіти і виховання повинні бути спрямовані не на виконання соціального замовлення суспільства та держави, а на розкриття моральних і духовних сил дитини.

Костянтин Ушинський (1824–1870) під гуманізмом розумів розвиток духу людського, а не лише формальний розвиток. Він доводить, що людину «можна розвивати гуманно не

тільки вивченням класичних мов, а й вивченням географії, історії, природи» [15, с. 24]. Згідно з ідеями К. Ушинського, шкільні предмети повинні бути спрямовані на виховання етичного світогляду учня. Оволодіння основами наук – це лише спосіб придбання учнем цілісного уявлення про світ, яке формує його особистість. Учений писав: «При розподілі предметів викладання в загальноосвітній школі слід мати на увазі не науки окремо, а душу учня в цілості і її органічний, поступовий і всебічний розвиток. Одна справа – наука у своїй системі, а інше – педагогічний розвиток учнів і передача їм необхідних і корисних для життя знань. Не науки повинні схоластично укладатися в голову учня, а знання та ідеї, що повідомляються науками, повинні органічно будуватися в світлий і, по можливості, широкий погляд на світ і його життя» [15, с. 20].

Костянтин Вентцель (1857–1947), теоретик вільного виховання, вважав, що виховання повинно мати активний характер і опиратися на самодіяльність дитини у всіх її формах. У вихованні він робив акцент на сприяння формуванню у дитини своєї особистої моральності і релігії, реалізації права бути вільним шукачем і творцем духовних цінностей. Найважливішими принципами вільної школи К. Вентцеля були: «активне ставлення дитини до життя, до природи та навчально-пізнавальної діяльності, організація життя дитячого колективу на основі принципів самоврядування. ...Освітня діяльність повинна будуватися в активному єднанні з життям, природою, людьми, а грамотність і книга цінні тільки в тій мірі, в якій вони ведуть знову до життя, природи, дійсності, до цього справжнього джерела всякого розвитку як фізичного, так і духовного» [2, с. 18–19]. Отже, основна ідея вченого полягає в тому, що освіта є лише умовою для морально-духовного становлення особистості.

Особливу цінність для нашого дослідження мають погляди Василя Сухомлинського. Тож зупинимось на описі його педагогічної системи. Успіх ідей педагога полягав у тому, що в період, коли повністю заперечувалося духовне життя людини і будь-які принципи виховання, крім партійних, йому вдалося ввести в педагогічну практику духовні методи і прийоми, які впливають з етики християнського життя. Найважливішим було те, що ці методи і прийоми дали результат і у них з'явилася велика кількість послідовників. «У школі є програма, є урок, є учні, є педагог з його знаннями, є шкільний режим, – писав В. Сухомлинський у передмові до книги «Серце віддаю дітям», – але є така річ, як серце вчителя – живої людини, воно по-батьківськи, по-материнськи переживає кожен крок, кожен вчинок, кожна зміну у погляді, в словах дитини» [15, с. 34–35].

Всю педагогічну систему Павлишської школи було спрямовано на розвиток природної потреби людини в людині, що стало можливим через створення духовної спільності. «Мені було ясно, – писав В. Сухомлинський, – що з духовного спілкування, в якому людина віддає свої багатства, свою внутрішню красу іншій людині, як раз і починається творіння людиною людини. У тому, що частка його душі віддається комусь, належить комусь, людина бачить величезне щастя. Дати це щастя кожному, не залишити нікого самотнім серед людей – ось важливе завдання виховання» [15, с. 179].

Педагог стверджував, що вчитель є творцем духовного простору уроку, в ньому діти стають дорослими, навчаються і виховуються, але тільки тоді якщо з'являється духовна спільність між учителем і учнями. Духовна спільність заснована на відчутті людини, на дружбі, любові, взаємопорозумінні. «Ми добиваємося, – писав В. Сухомлинський, – щоб вчителі і учнів об'єднувала духовна спільність, при якій забувається, що педагог – керівник і наставник. Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло. ...Виховання без дружби з дитиною, без духовної спільності з нею, можна порівняти з блуканням у п'їтьмах» [15, с. 16].

Аналіз перелічених вище джерел дає можливість зробити висновок що упродовж XVIII–XX ст. в європейському педагогічному просторі з'явилося чимало педагогів, які збагатили світову педагогічну практику досвідом освітньо-виховних систем гуманістичної спрямованості. Гуманізм мав риси духовного антропоцентризму, при якому в людині визнавався вищий духовний принцип, а процес виховання і навчання розглядався умовою для реалізації цього принципу. Моральне начало у навчанні – це те, що протистоїть його предметній спеціалізації, оскільки моральне ставлення до світу не залежить від природи об'єкта, що пізнається. Воно поєднує всі сфери людських пошуків сильніше, ніж будь-які міжпредметні зв'язки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 342 с.
2. Вентцель / сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1999. – 216 с.
3. Андреев Д. Л. Роза Мира / Д. Л. Андреев. – М.: Прометей, 2002. – 303 с.
4. Гавриловец К. В. Воспитание человечности: книга для учителя / К. В. Гавриловец. – Мн.: Нар. асвета, 1985. – 183 с.
5. Каптерев / сост. и автор предисловия П. А. Лебедев. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 2001. – 224 с.
6. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
7. Сухомлинский / сост. и авт. предисловия Г. Д. Глейзер. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1997. – 224 с.
8. Духовный свет в жизни учителя: сб. философских статей / сост. В. Ф. Бак, А. Д. Тюриков. – Донецк: Вебер, 2009. – 217 с.
9. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 354 с.
10. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.
11. Пирогов Н. И. Философско-педагогические письма; сост. А. Д. Тюриков // Н. И. Пирогов. – Иваново: ИПК «ПресСто», 2010. – 428 с.
12. Толстой Л. Н. / сост. и автор предисловия Егоров С. Ф. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 2002. – 224 с.
13. Неплюев Н. Н. Собрание сочинений: в 3 т.; сост., авт. вступ. статьи и примеч. А. Малышевский // Н. Н. Неплюев. – СПб.: Профи-Центр, 2007. – Т. 2. – 608 с.
14. Алексеева В. И. Этика благоговения перед жизнью / В. И. Алексеева // Культура и время. – 2008. – № 2. – С. 37–48.
15. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям / В. Сухомлинский; авт. предисл. О. В. Сухомлинская. – Харьков: Акта, 2012. – 563 с.
16. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 331.101.3:378.147

І. С. ВОЙТОВИЧ

МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Показано, що мотивація навчання забезпечує високу результативність навчання, підвищує пізнавальну активність студентів, перетворює зовнішню регуляцію в саморегуляцію. Описано структуру мотиваційних педагогічних технологій, що включають вступну та поточну мотивацію. Визначено послідовність дій викладача під час проектування мотиваційних технологій. Запропоновано методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, які використовуються для формування позитивних мотивів навчання, стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню студентів навчальним матеріалом. Доведено, що інтерес є основною причиною, що стимулює діяльність; вона характеризується позитивними емоціями, наявністю пізнавальної сторони цієї емоції та вираженням мотиву діяльності. Підтверджено важливість методів стимулювання обов'язку та відповідальності у навчанні.

Ключові слова: мотивація, навчальна діяльність, студенти, пізнавальний інтерес.

І. С. ВОЙТОВИЧ

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Показано, что мотивация обучения обеспечивает высокую результативность обучения, повышает познавательную активность студентов, трансформирует внешнюю регуляцию в саморегуляцию. Описана структура мотивационных образовательных технологий, включающих вступительную и текущую мотивацию. Определена последовательность действий преподавателя во время проектирования мотивационных технологий. Предложены методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, которые используются для формирования позитивных мотивов обучения, стимулируют познавательную активность и способствуют обогащению студентов учебным материалом. Доказано, что интерес является главной причиной стимулирующей деятельности; она характеризуется позитивными эмоциями, наличием познавательной стороны этой эмоции и выражением мотива деятельности. Подтверждена важность методов стимулирования обязанностей и ответственности в обучении.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, студенты, познавательный интерес.

I. S. VOITOVYCH

MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS' STUDY IN THEIR TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article shows, that the motivation of study provides its high results, improves students' cognitive activity, converts external regulation in self-regulation. The structure of educational motivation, including introductory and ongoing motivation, as well as the sequence of teacher's actions in the process of motivation technologies design have been described in this paper. The research suggests methods of stimulating and motivation of cognitive activity, used for the formation of positive learning motives, stimulation of cognitive activity and contributing to the enrichment of students' educational materials. It has been proved in the article, that interest is the main reason stimulating activity. Thus, it is characterized by positive emotions, presence of cognitive side of this emotion and expression of motivation activity. The importance of methods of stimulating duties and responsibility in learning has been verified in this research.

Keywords: *motivation, learning activities, students, cognitive interest.*

На сучасному етапі трансформації суспільства істотно змінюються зовнішні мотиви навчання, соціальний престиж вищої педагогічної освіти, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення студента про власну професійну самореалізацію, що істотно модифікує внутрішні регуляторні ресурси особистості. Регуляторним компонентом навчальної діяльності є мотивація навчання, яка не тільки забезпечує високу результативність навчання при безпосередньому педагогічному впливі, а й пролонгує пізнавальну активність студентів і перетворює зовнішню регуляцію в саморегуляцію.

Структура мотивів студента, сформована за час навчання, стає основою професійної діяльності майбутнього фахівця, що робить розвиток «позитивних» навчальних мотивів невід'ємною складовою виховання особистості студента. Це ставить перед педагогічними вищими навчальними закладами (ПВНЗ) завдання психологічного супроводу навчального процесу і цілеспрямованого формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів, основою якої є діагностика актуальних мотивів навчання та розроблення методів і заходів активізації внутрішніх мотиваційних ресурсів особистості студентів.

Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від зацікавленості студентів навчанням. Експериментально доведено [15], що позитивна професійна мотивація може бути чинником компенсації недостатності спеціальних здібностей, а негативна не компенсується навіть високим рівнем їхнього розвитку.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатовимірність у розумінні її сутності, природи, структури, а також функцій окремих мотивів. Як відзначає Є. Ільїн [8], значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію і мотивів, які розглядаються в науці. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні поняття для позначення цього феномена, а саме: навчальна мотивація, мотивація навчання, мотивація навчальної діяльності, мотиваційна сфера, мотиваційний синдром.

Навчальну мотивацію як окремий вид мотивації, що включена в діяльність навчання або навчальну діяльність, визначає І. Зімня [6].

Навчальна мотивація характеризується складною структурою, системністю, спрямованістю, динамічністю, стійкістю і пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності. Ієрархічність її структури відзначала А. Маркова [12]: до її складу входять потреби в навчанні, мета навчання, емоції, ставлення та інтерес.

У дослідженні мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності О. Карпова [9] запропонувала розглядати її як інтегративний ефект взаємодії двох основних категорій детермінант – загальних і специфічних. Загальна категорія складається із детермінант власне особистісних (ступеня організації структури особистості та її мотиваційної сфери); специфічна категорія містить чинники діяльнісні: основні характеристики змісту і структури навчальної діяльності, умови її організації.

Дослідники цієї проблеми, крім поняття «навчальна мотивація», виокремлюють термін «професійна мотивація». З одного боку, мотивація навчальної діяльності студентів не може прирівнюватися до шкільної навчальної мотивації, оскільки до неї вже закладено професійну спрямованість. З іншого боку, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність.

Під час вивчення мотивів навчання та їхньої зміни в процесі навчання студентів О. Афанасєнкова [1] зробила висновок, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності, витвором, який містить «базовий» професійно-пізнавальний мотив й «супутні» мотиви.

Значну кількість класифікацій навчальних мотивів побудовано за принципом їхнього розділення на внутрішні й зовнішні. У дослідженні психолого-педагогічних особливостей

мотивів навчальної діяльності студентів різних вузів О. Чаденкової [16] визначено, що мотиви навчальної діяльності як психологічний феномен можуть змінюватися стихійно і цілеспрямовано, але найчастіше залежать від статевовікових, інтелектуальних й особистісних особливостей студентів, а також від професійної спрямованості ПВНЗ. У процесі входження студента у навчальну діяльність може відбуватися виокремлення провідних мотивів навчальної діяльності, які значною мірою відрізняються в юнаків і дівчат. Дівчатам більш властиві ціннісні чинники, юнакам – чинники саморегуляції.

О. Збанацька [5] встановила, що основою індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів з високою академічною успішністю є безумовно особистісні характеристики, а саме: методичність та інтелектуальна гнучкість засвоєння навчального матеріалу; високий рівень самовідношення особистості, послідовність, регулярність планування; виконання навчальних дій. Разом із тим на формування стилю навчання впливає високий рівень пізнавальної мотивації, мотивації досягнення та орієнтації на кінцевий результат.

С. Кучмієва [11] показала, що на процес професійної підготовки позитивно впливають мотиви, які базуються на інтересі до професії, мотиви розвитку особистості й навчально-пізнавальні мотиви, негативно впливають просоціальні й інфантильні мотиви. Групи матеріальних і соціальних мотивів можуть мати і позитивний, і негативний вплив.

Прийнято виокремлювати три види джерел активності: внутрішні, зовнішні й особистісні. До внутрішніх джерел навчальної мотивації відносять пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності студента, до яких відносяться вимоги, очікування та можливості [3]. До особистісних джерел належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи, що зумовлюють прагнення самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності.

Проте досі не запропоновано засобів комплексного впливу на майбутніх учителів інформатики з метою підвищення мотивації до оволодіння професією, що включали б у себе всі три види мотивів: внутрішні, зовнішні, особистісні.

У ході дослідження виявлено, що недостатній рівень професійної підготовки випускників ПВНЗ детермінований порівняно невисоким рівнем мотивації студентів, до професії й розвитку особистості. Це пов'язано з домінуванням мотивів, які акцентують увагу студентів на передбачуваних матеріальних і соціальних перевагах обраної професії.

Метою статті є визначити чинники і представити практичні рекомендації підвищення мотивації студентів до навчальної діяльності.

Для реалізації цього завдання необхідно розробити схему взаємозв'язку вступної і поточної мотивації, послідовність дій викладача в проектуванні мотиваційних технологій, запропонувати методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Знання, які студент здобуває у ПВНЗ, можуть бути для нього лише засобом досягнення інших цілей (одержати диплом, уникнути покарання, заслужити похвалу тощо). У такому разі його спонукають не інтерес, допитливість, прагнення до оволодіння знаннями, вміннями, захопленість процесом засвоєння знань в результаті навчання.

Спонукування до навчання може бути [13]:

- ситуативним, коли спонукання є мотиви, пов'язані з необхідністю виявити, продемонструвати певні знання, вміння та навички у конкретній ситуації (на контрольній роботі, при складанні іспиту). Вони є зовнішніми, оскільки не стосуються глибинних основ особистості. Такими можна вважати мотиви-стимули (одержати нагороду, уникнути покарання тощо);

- особистісним, пов'язаним з потребою студента у самовдосконаленні, досягненні духовних цілей, ідеалів, безпосередньо спрямованих на розвиток його особистості, на духовне, моральне й інтелектуальне зростання, а також на повноцінне функціонування його як суб'єкта життєдіяльності.

Є. Ільїн називає три типи мотивації, пов'язані з результатами навчання [8, с. 253–270]:

- 1) мотивація, яку умовно можна визначити як «негативну»: спонуки студента, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде

вчитися (докори з боку батьків, викладачів, одногрупників). Така мотивація не призводить до успішних результатів навчання;

2) мотивація, що має «позитивний» характер, але пов'язана з мотивами, які сформовані не в діяльності. Ця мотивація виступає у двох формах. В одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомими для особистості соціальними прагненнями (почуття обов'язку перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистісними мотивами: схвалення з боку оточуючих, шляхи досягнення особистісного благополуччя;

3) мотивація, яка лежить в основі навчальної діяльності (мотивація, безпосередньо пов'язана з цілями навчання, задоволенням допитливості, переборенням перешкод, інтелектуальною активністю).

Провідними мотивами вступу до ПВНЗ у випускників ЗОШ і першокурсників, як виявила С. Кусакова [10], є професійний мотив і мотив отримання диплома. Ці дані свідчать, що більшість людей, які прагнуть отримати вищу освіту, спрямовані не на процес навчання, а лише на його результат у вигляді документа про здобуття вищої освіти. Провідною мотивацією студентів старших курсів є опанування професії й різнобічний розвиток особистості. Було також виявлено, що у всієї вибірки мотиваційна готовність має вищі показники, ніж професійна.

У дослідженні структури навчальної діяльності студентів Є. Ізотової [7] мотиваційний компонент навчальної діяльності розглядається разом із двома іншими компонентами – операційним і саморегуляційним, які також мають значний вплив на академічну успішність. Науковець зафіксувала гетерохронність розвитку структури навчальної діяльності, яка виявляється в тому, що її три компоненти формуються впродовж різних термінів. Кожний з компонентів має не тільки рівневі показники свого розвитку, а й показник інтегрованості у навчальну діяльність. Щодо мотиваційного компонента навчальної діяльності, то Є. Ізотова встановила, що рівень його розвитку є мінімальним на перших і випускних курсах навчання у вузі, а максимальним – у період «екватора» (III–IV курси). Це пояснюється тим, що провідну роль у регуляції ефективності навчання відіграє не мотиваційний, а операційний компонент навчальної діяльності. Провідна роль мотиваційного компонента та його висока інтегративність відзначаються тільки за наявності мотивів «отримати диплом» та «отримати інтелектуальне задоволення», саме тоді він впливає на академічну успішність як компонент загалом, так і на рівні окремих мотивів.

Опитуючи студентів педагогічного вузу, М. Овчінніков [14] виявив, що в динаміці мотивації навчання істотною є різниця між показниками мотивації студентів I–II і III–IV курсів, і це свідчить про значущість відповідних етапів навчання у ПВНЗ для її формування. I–II курси – це період адаптації студентів до нових умов навчання у вузі, III–IV курси є переходом від навчально-дослідницької до навчально-професійної діяльності. Дослідник відзначає, що динаміка мотивації навчальної діяльності студентів ПВНЗ забезпечується різним співвідношенням її структурних елементів (пізнавальної мотивації, мотивації досягнення успіху і мотиваційно-змістових утворень) і зміною видів діяльності в процесі навчання у вузі (навчально-пізнавальна на I–II курсах, навчально-дослідницька на III–IV курсах, навчально-професійна на IV–V курсах). При дослідженні динаміки мотивації навчання студентів ПВНЗ було встановлено, що на I–II курсах, на етапі спрямованості на процес навчання та за наявності несформованого ставлення до нього, спостерігається задоволеність навчанням і мотивація досягнення успіху, на III курсі, на етапі навчально-пізнавальної діяльності, задоволеність навчанням, мотивація досягнення успіху; на IV–V курсах, на етапі навчально-професійної діяльності, динамічний аспект мотивації навчання, який відображається у використанні мотиваційних стратегій та заміщує її змістовну форму.

Результати дослідження мотиваційної сфери студентської молоді С. Занюка [4] свідчать, що у структурі мотивації навчання студентів I–II курсів домінують зовнішні мотиви: мотив саморозвитку, соціального престижу, матеріального достатку та комунікативний мотив. Власне внутрішня мотивація є недостатньо розвиненою. Встановлено, що у студентів II курсу порівняно з першокурсниками відбувається певне зниження мотивації навчання.

Як встановила Н. Бадмаєва [2], за час навчання у ПВНЗ в студентів відбуваються такі зміни у мотиваційній сфері: в студентів I курсу перше місце займає мотив здобуття знань, на

II курсі – отримання диплома, а мотив опанування професією займає третє рангове місце. У студентів II і III курсів на першому місці перебуває мотив опанування професією, а мотив здобуття знань переміщується на третє місце; мотив отримання диплома залишається на другому місці. У студентів IV і V курсів перше рангове місце займає мотив отримати диплом, мотив опанування професії займає уже друге місце, а мотив здобуття знань переміщується на третє місце. У зв'язку із цим науковець припускає, що реальними спонукачами навчальної діяльності є ті мотиви, які пов'язані з дуже близькими цілями (захист й отримання диплома). Мотив здобуття теоретичних знань в даний момент є бажаним («зрозумілим»), але недостатньо дієвим для студентів V курсу.

Несподіваного результату досягнув у своєму дослідженні В. Якунін [18]. Виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за мотивацією до навчальної діяльності. Шляхом експериментального дослідження було показано, що максимальна задоволеність вибраною професією спостерігається у студентів I курсу. Надалі цей показник неухильно знижувався, аж до V курсу. Незважаючи на те, що незадовго до закінчення вузу задоволеність професією виявляється найменшою, відношення до професії стає позитивним. У деяких випадках зниження задоволеності логічно було б пов'язати з рівнем викладання в конкретному ПВНЗ.

Проте найбільш цікавими, на нашу думку, є дослідження О. Юпітова і А. Зотова [17], щодо ситуації професійного самовизначення студентів. Враховуючи дані цих авторів, зазначимо, що студенти I–II курсів відчувають тривогу стосовно нового незвичного середовища і вільнішого характеру організації занять.

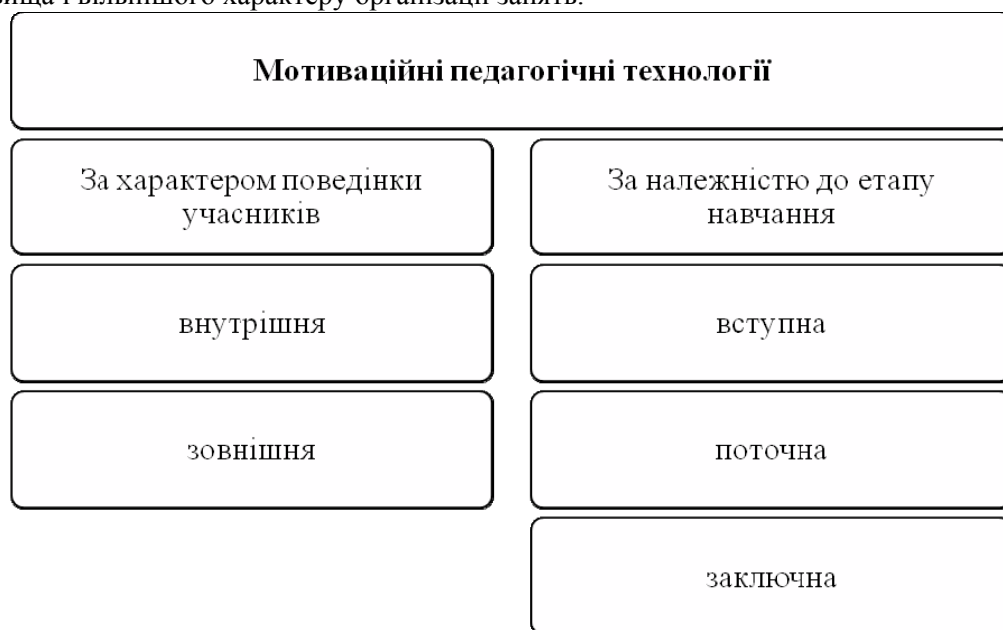


Рис. 1. Класифікація навчальної мотивації.

Мотиваційні педагогічні технології подамо у вигляді схеми (рис. 1). Вступна мотивація активізує навчальну діяльність студентів, сприяє формуванню початкового бажання засвоїти навчальний матеріал, зумовлює інтерес до навчання.

Поточна мотивація забезпечує оптимальне педагогічне спілкування в процесі навчання, сприяє формуванню стійкого інтересу до навчальної діяльності та підтримує цей інтерес на всіх етапах навчання.

Вступна мотивація може здійснюватися у формі бесіди, показу, демонстрації того чи іншого предмета або явища, на яке буде спрямовано весь навчальний процес. При цьому основними методами є *мотивуючий вступ і мотивуюча демонстрація*.

Поточна мотивація для підтримки постійного інтересу до навчальної діяльності може здійснюватися різними методами навчання відповідно до етапів формування діяльності:

- у процесі його пояснення (бесіда, лекція, розповідь);
- у ході виконання практичних завдань (дослідних завдань, лабораторних робіт);

- у процесі контролю (поточний, підсумковий, заключний).
- Основними прийомами мотивації в процесі викладу нового матеріалу є:
- орієнтація навчального матеріалу на його практичний зміст;
 - орієнтація на конкретну професійну діяльність;
 - демонстрація в мовленні практичного використання теоретичних положень.

Основні *прийоми поточної мотивації* на етапі формування і контролю діяльності:

- надання права вільного вибору завдань;
- створення завдань оптимальної складності;
- новизна та непередбачуваність завдань;
- позитивний зворотний зв'язок або інформування студентів про успішність їхньої діяльності.

Послідовність дій викладача під час проектування мотиваційних технологій показано на рис. 2.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, стимулюють пізнавальну активність і водночас сприяють збагаченню студентів навчальним матеріалом. Вони поділяються на дві підгрупи [12].

Перша підгрупа – це методи формування пізнавального інтересу. Доведено, що інтерес є основною причиною, яка стимулює діяльність. Вона характеризується позитивною емоцією (коли навчання подобається), наявністю пізнавальної сторони цієї емоції (мені цікаво знати) та вираженням мотиву діяльності. Викладач з метою формування пізнавального інтересу в студентів використовує прийоми, які викликають позитивні емоції: образність, цікавість, здивування, моральні переживання. Значні можливості для емоційного впливу на студентів має навчальний матеріал (його новизна, актуальність, зв'язок із життям, грандіозність науково-технічного прогресу, життя і діяльність видатних учених). Велику роль у цьому відіграють навчальні кінофільми, телепередачі, якісні наочні посібники. До стимулюючих методів навчання належить аналіз життєвих ситуацій, коли потрібно вирішити професійну проблему, наблизитися до життя.

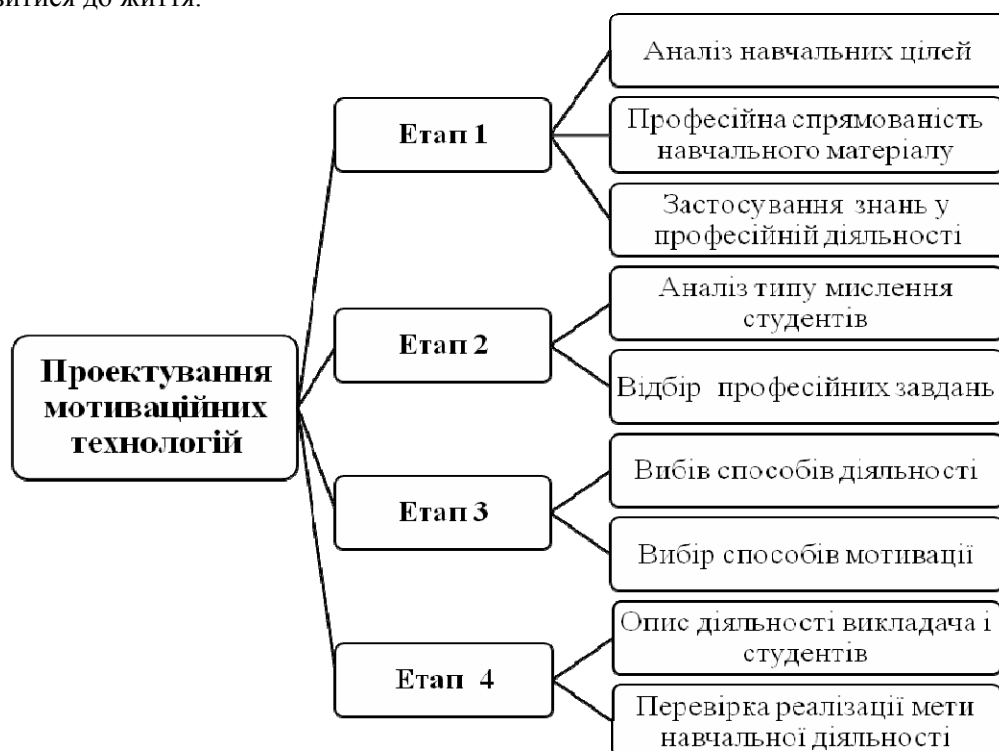


Рис. 2. Дії викладача під час проектування мотиваційних технологій

Друга підгрупа – це методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні. Для цього застосовується вимога, оцінка, контроль знань і умінь студентів. Найбільша роль у цьому належить роз'ясненням, а не наказам та вимогам. Викладач повинен періодично пояснювати

студентам суспільну і особисту значущість навчання (щоразу робити це по-новому і максимально переконливо, на основі життєвого досвіду), ставити вимоги і привчати студентів до їх дотримання, заохочувати до сумлінного виконання своїх обов'язків, контролювати виконання вимог і вказувати на недоліки, робити правильні зауваження, щоб викликати відповідальне ставлення до навчання.

Отже, в результаті проведених нами теоретичних досліджень на основі аналізу різних підходів до вивчення мотивації можна стверджувати, що мотиваційна сфера людини дуже складна і неоднорідна. У сучасній психології існує чимало теорій, підходи яких до вивчення проблеми мотивації настільки різні, що деколи їх можна назвати діаметрально протилежними. Виявилось, що складність цього поняття, багаторівнева організація мотиваційної сфери людини, складність структури і механізмів її формування відкривають широкі можливості для застосування всіх згаданих нами теорій. Твердження окремих теорій можуть прямувати на різні елементи мотиваційної структури і саме в цих напрямках будуть найбільш компетентними і валідними. Цілісна картина може скластися тільки при інтегрованому підході до вивчення проблеми мотивації на сучасному етапі розвитку психологічної думки, з урахуванням прогресивних ідей різних теорій.

При вивченні різних теорій мотивації, визначенні механізму і структури мотиваційної сфери професійної діяльності ми прийшли до висновку, що дійсно мотивація людини є складною системою, що має в своїй основі як біологічні, так і соціальні елементи. Тому до вивчення мотивації професійної діяльності людини необхідно підходити, враховуючи цю обставину.

Результати дослідження показали, що у мотивації навчальної діяльності студентів різних курсів та форм навчання є певні відмінності. Це свідчить про те, що структура мотивації навчання не є стабільним психологічним утворенням, а змінюється залежно від певних чинників. Провідними мотивами навчання у студентів є «професійні» та «прагматичні» (отримати диплом). Очевидно, що це пов'язано із сукупністю цінностей, сформованих у майбутніх учителів інформатики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасенкова Е. Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. Л. Афанасенкова. – М., 2005. – 23 с.
2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
3. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunar/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html
4. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / С. С. Занюк. – К.: Ніка-центр, 2002. – 256 с.
5. Збанацкая А. Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Б. Збанацкая. – М., 2007. – 19 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
7. Изотова Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1–5 курсов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. Г. Изотова – Ярославль, 2009. – 23 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
9. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Карпова. – Ярославль, 2009. – 51 с.
10. Кусякина С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов / С. Н. Кусякина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 58–67.
11. Кучмиева С. И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / С. И. Кучмиева. – Волгоград, 2007. – 24 с.
12. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
13. Мусаев К. Ф. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності / К. Ф. Мусаев. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_6/files/PD610_47.pdf

14. Овчинников М. В. Динамика мотивации обучения студентов педагогического ВУЗа и ее формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Овчинников. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
15. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
16. Чаденкова О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Чаденкова. – Самара, 2003. – 19 с.
17. Юпитов А. В. Исследование ситуации профессионального самоопределения студентов: социология образования / А. В. Юпитов, А. А. Зотов // Социологические исследования. – 1997. – № 3. – С. 84–89.
18. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

УДК: 378.22+572.9+008

Ю. В. БЕГУНОВА

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІВДЕННІЙ УКРАЇНІ

Розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів історії в умовах полікультурного середовища Південної України. Подано авторську модель цього процесу й охарактеризовано кожний її блок. Показано, що особливістю зазначеного регіону в етнографічному аспекті є його багатонаціональність. Відзначено, що майбутній учитель історії в навчальних закладах на Півдні України має бути готовим до роботи в етнічно, культурно та релігійно розмаїтому соціумі. Це вимагає визначення педагогічних умов, здатних реалізувати можливості етнокультурного досвіду в процесі підготовки майбутніх учителів історії. Відповідно до мети дослідження подано наукове обґрунтування кожної педагогічної умови. Доведено, що облік взаємодії зазначених умов забезпечує результативну етнокультурну діяльність майбутніх учителів історії в Південній Україні.

Ключові слова: модель, підготовка майбутніх учителів історії, етнокультурна діяльність, педагогічні умови.

Ю. В. БЕГУНОВА

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ К ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЮЖНОЙ УКРАИНЕ

Рассмотрена проблема подготовки будущих учителей истории в условиях поликультурной среды Южной Украины. Представлена авторская модель этого процесса и дана характеристика каждого ее блока. Отмечено, что особенностью указанного региона в этнографическом плане является его многонациональность. Указано, что будущий учитель истории в учебных заведениях Южной Украины должен быть готов к работе в этнически, культурно и религиозно разнообразном социуме. Это требует определения педагогических условий, способных реализовать возможности этнокультурного опыта в процессе подготовки будущих учителей истории. В целях исследования приводится научное обоснование каждого педагогического условия. Доказано, что учет взаимодействия указанных условий обеспечивает результативную этнокультурную деятельность учителей истории в Южной Украине.

Ключевые слова: модель, подготовка будущих учителей истории, педагогические условия.

G. V. BEGUNOVA

EXPERIMENTAL MODEL OF FUTURE HISTORY TEACHERS' TRAINING FOR ETHNOCULTURAL ACTIVITY IN SOUTHERN UKRAINE

The article is devoted to the problem of History teachers' training in terms of multicultural environment of Southern Ukraine. The author develops a model of the given process and characterizes its structural units. It has been shown, that in ethnographic context multinationality is a peculiarity of this region. The researcher grounds, that a future History teacher in Southern Ukraine has to be ready to work in such a multi-ethnic, multi-cultural and multi-faith society. It required definition of the pedagogical conditions for to realization of

possibilities of ethnocultural experience in the process of future History teachers' training. According to the purpose of research, the article provides scientific grounds for each pedagogical condition. The author proves, that consideration of interaction of the specified conditions provides productive ethnocultural activity of future History teachers in Southern Ukraine.

Keywords: *a model, future history teachers' training, ethnocultural activity, pedagogical conditions.*

Неухильний інтерес до минулого, який спостерігається в останні десятиліття, висуває перед вітчизняною системою освіти нові вимоги щодо підготовки підростаючого покоління до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного середовища, більш глибокого вивчення етнокультурної спадщини народів, що включає різноманітні традиції та звичаї, норми взаємовідносин, специфічні методи формування національної самосвідомості. Тому особливої важливості набуває процес професійної підготовки майбутніх учителів історії, які виховують, навчають, розвивають школярів засобами етнокультури.

На основі засвоєння духовних цінностей та різноманітних традицій національних культур майбутньому вчителю історії належить вирішувати проблеми формування етнокультурних знань, шанобливого ставлення до різноманіття етнокультур в Південній Україні та їх представників, різних умінь і навичок тактової взаємодії і співробітництва учнів загальноосвітніх шкіл.

У зв'язку з цим виникає актуальна для педагогіки проблема підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в досліджуваному полікультурному середовищі, зокрема в Південноукраїнському регіоні.

В основу дослідження професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів лягли теоретичні положення, розроблені А. Грабовим, М. Кушковым, І. Лернером, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним, Ю. Сокольниковим. Професійна підготовка майбутніх учителів історії розглянута в працях А. Булди, В. Майбороди й інших науковців. Етнокультурний підхід у професійній освіті вивчали Г. Волков, Є. Жирков, А. Панькін, В. Шаповалов та ін. Професійну діяльність майбутніх учителів в умовах полікультурного середовища досліджували Л. Воротняк, Л. Гончаренко, О. Гуренко, О. Дубасенюк, Л. Маєвська, О. Слоновська, І. Соколова та інші вчені.

Метою статті є розробка моделі та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в навчальних закладах Південної України.

Процес підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності на Півдні України ми розглядаємо як важливу частину системи загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів історії у вищих навчальних закладах.

Відтак, В. Курилів зазначає підготовку вчителя історії як єдність освітньої, розвивальної та виховної мети: дати знання – певний обсяг загальних фактів, інформації; навчити аналізувати, спільно працювати, розв'язувати проблеми, порівнювати, знаходити, оцінювати, досліджувати та використовувати результати; виховувати відповідні риси – терпимість (толерантність) до інших поглядів, пошану до минулого, повагу один до одного, критичне мислення [7, с. 25–27].

Цілком слушними та глибоко обґрунтованими, на наш погляд, є думки С. Гончаренка та Ю. Мальованого, що школа невіддільна від національного ґрунту та коріння свого народу, формує й оберігає національну культуру, а тому організація, форми та методи навчання та виховання молодого покоління мають будуватися з урахуванням тисячолітньої історії, споконвічної традиції народу на основі національної культури, збагачення кращими досягненнями загальнолюдської культури [3, с. 5].

Як влучно відзначила О. Гуренко, на сучасному етапі відсутня цілісна методика спрямованого навчання майбутніх педагогів за умови знання та використання етнокультурних традицій національних меншин в навчально-виховній роботі, а також не визначені функції педагога в здійсненні навчання й виховання дітей на засадах етнокультури. Недооцінка навчально-виховних можливостей етнокультури національних меншин та неповне використання у вузівській підготовці значно збіднює зміст професійної підготовки випускників педагогічного університету [5, с. 1–2].

Оскільки Південь України є поліетнічним, що включає існування чимало етнічних спільностей, то одним із першорядних завдань і держави загалом й освіти зокрема є створення умов для пізнання та розуміння етнокультури інших народів, виховання толерантних відносин

між людьми, що належать до різних етносів і рас, при збереженні самобутності кожної етнокультури, кожного етносу окремо.

Таким чином, ми погоджуємося з думкою О. Горчакової, що у Південному регіоні України більшість колективів навчальних закладів за складом є багатонаціональними, поліетнічними. У школах і ВНЗ Одеської області спільно навчаються діти українців, росіян, молдаван, євреїв, греків, вірмен, болгар, гагаузів, німців й інших народів. Для таких колективів характерна активність міжетнічного спілкування, зумовлена формуванням їх за територіальною ознакою, комплектуванням із національностей, які традиційно проживають у конкретних районах і звикли постійно контактувати й поважати традиції, звички, норми поведінки одні одних. Водночас сфера подібних міжнаціональних відносин в регіоні перебуває в постійному розвитку і здатна більшою або меншою мірою трансформуватись залежно від обставин [4].

Тому ми вважаємо, що майбутній вчитель історії, який працює на Півдні України, має бути готовим до роботи в такому етнічно, культурно та релігійно розмаїтому соціумі. Етнокультурна діяльність майбутніх учителів історії – це цілеспрямований процес формування етнокультурних знань учнів, формування ціннісного ставлення до особливостей різноманітних етнокультур; умінь і навичок взаємодії з представниками різних етнокультур.

Відповідно до мети дослідження ми пропонуємо на рис. 1 модель підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності на Півдні України, реалізація якої дасть змогу досягти запланованого результату.

Модель підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в Південній Україні складається з мети, етапів, компонентів підготовленості, педагогічних умов та результату. Мета експерименту – формування підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в зазначеному регіоні. Досягнення мети відбувалося впродовж трьох етапів: інформаційно-когнітивного, мотиваційно-рефлексивного й діяльнісно-проектувального. Відповідно до кожного з етапів здійснювалося формування компонентів підготовленості майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності на Півдні України – інтелектуального, ціннісного, діяльнісного. Підготовленість за зазначеними компонентами формувалася під час реалізації визначених педагогічних умов: збагачення освітнього процесу у вузі етнокультурним змістом; створення толерантного освітнього середовища; змістовна етнокультурна спрямованість педагогічної практики майбутніх учителів історії. Відзначимо, що педагогічні умови реалізовувалися комплексно, але більш яскраво перша умова – на інформаційно-когнітивному етапі, друга умова – на мотиваційно-рефлексивному і третя – на діяльнісно-проектувальному. Результатом реалізації моделі стала сформована підготовленість майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності на Півдні України.

Зауважимо, що впровадження експериментальної моделі здійснювалося шляхом комплексної реалізації обґрунтованих педагогічних умов. Реалізація кожної зазначеної умови узгоджувалася та логічно «вписувалася» в процес професійної підготовки майбутніх учителів історії.

Зауважимо, що експериментальна робота здійснювалася як в ході навчання у вузі, так і безпосередньо в школі, в період педагогічної практики майбутніх учителів історії.

Так, метою першого етапу – інформаційно-когнітивного було надати майбутнім учителям історії необхідні знання про етнокультуру Південної України. На цьому етапі реалізовувалась перша педагогічна умова, а саме – збагачення освітнього процесу у вузі етнокультурним змістом.

Змістовним аспектом реалізації означеної педагогічної умови був розроблений нами спецкурс «Етнічний та національний склад населення Півдня України». Він призначений для підготовки майбутніх учителів історії і може певною мірою заповнити недостатньо представлений у змісті гуманітарних і соціальних дисциплін етнокультурний компонент.

Вказаний спецкурс покликаний забезпечувати регіональні особливості змісту освіти та індивідуальні потреби студентів в галузі історії, етнографії, етнопедагогіки, культури та мистецтва народів Півдня України.

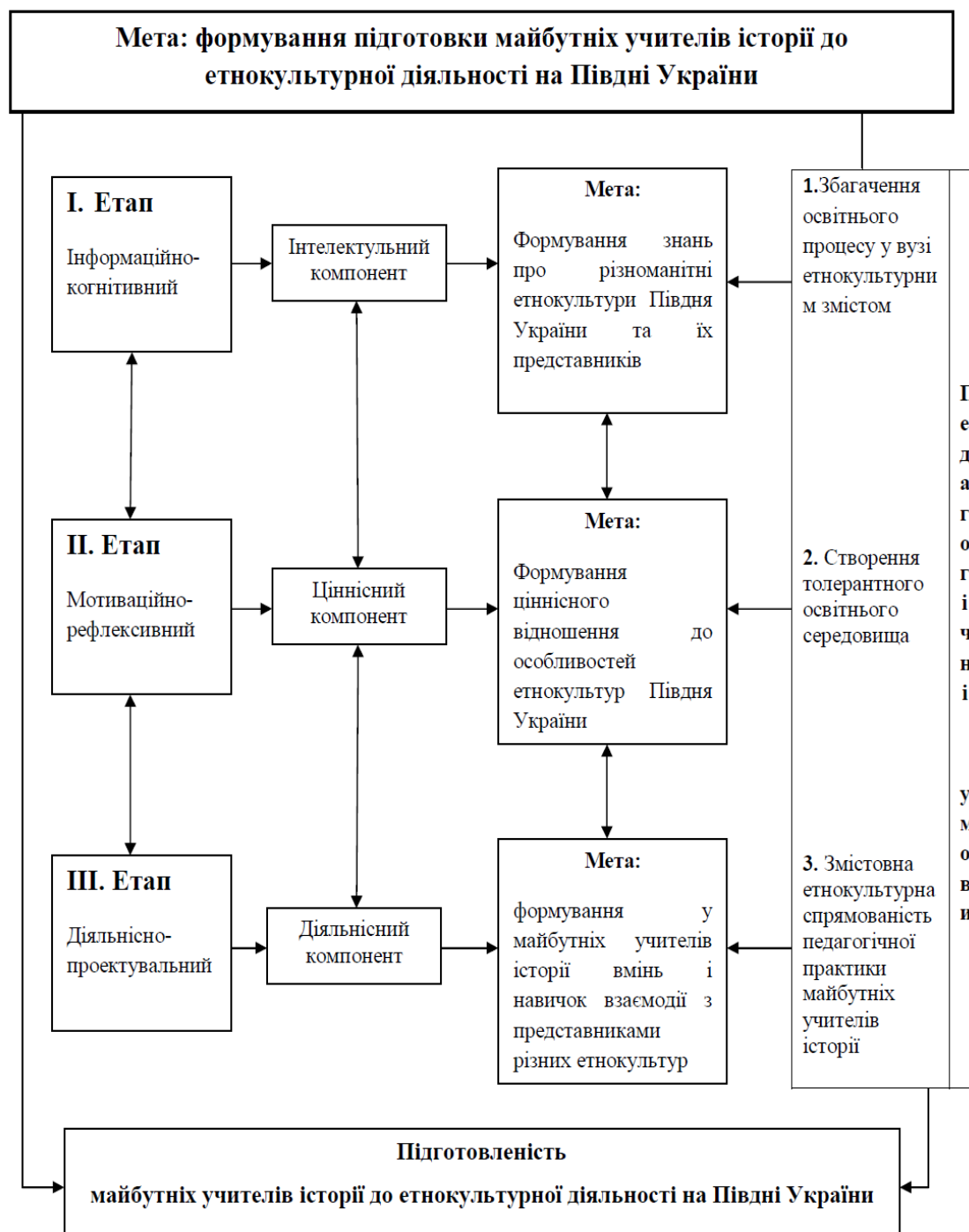


Рис. Модель підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності на Півдні України.

Провідними ідеями програми спецкурсу є засвоєння майбутніми вчителями історії значущості взаєморозуміння між народами, міжособистісної довіри, толерантності, лояльності, поваги до поглядів і вірувань людей незалежно від їх етнокультурної приналежності. Разом з тим відзначається важливість виховання інтолерантності до таких явищ, як ксенофобія та етніцизм, при безумовному визнанні пріоритетності формування позитивної етнічної ідентичності. В програмі зроблено акцент на формування творчо розвиненої, духовно-моральної особистості в процесі вивчення та засвоєння історії та культури народів Півдня України, виховання громадянськості у молоді, патріотичних почуттів і гордості за свою малу Батьківщину.

Програма спецкурсу «Етнічний та національний склад населення Півдня України» побудована за тематичним принципом, з календарною розкладкою тем на заняттях з кожного розділу. Зміст програми має комплексний та інтегрований характер. Історія та етнокультура

населення Південної України розкривається з певної тематики, що переходить з теми в тему та пов'язана з історією краю, духовно-культурними й трудовими традиціями народів Півдня України, трудовим вихованням, творами усної народної творчості, мистецтвом, святами.

Таким чином, за допомогою описаних вище засобів, методів і прийомів була реалізована перша педагогічна умова, що орієнтує майбутніх учителів історії на оволодіння знаннями про різноманітні етнокультури на Півдні України та їх представників.

Другий етап – мотиваційно-рефлексивний – передбачав формування ціннісного відношення в майбутніх учителів історії до особливостей етнокультур Півдня України та їх представників. На вказаному етапі реалізовувалась така педагогічна умова: створення толерантного освітнього середовища. Це здійснювалося на основі принципу інтеграції включаються відсутні змістові елементи у навчально-виховні плани та освітні програми, а також застосовуються інноваційні форми та методи творчого, пошукового характеру, які передбачають імітаційно-рольовий підхід до діяльності студентів при вивченні гуманітарних дисциплін як у навчальній, так і позааудиторній роботі. Такі заходи сприяють отриманню студентами необхідного рівня знань про представників інших національностей, існуюче різноманіття етнокультур в Південній Україні, ціннісне ставлення до особливостей існуючих етнокультур та їх представників. Констатуємо, що на другому етапі реалізовувався практичний блок спецкурсу «Етнічний та національний склад населення Півдня України»

Найбільш вдалі позааудиторні заходи – це: загальнолюдські форми культурного спілкування (фестивалі та конкурси молоді та студентів, конференції, КВН, міжнародні клубні рухи, фестивалі та конкурси колективів художньої творчості тощо), змагання, походи, національні змагання, ігри, розваги, народні види спорту і т. д.

Відзначимо, що при переданні знань про етнокультури Півдня України основним завданням є забезпечення студентів якомога більшою інформацією про існуюче нині різноманіття етнокультур в цьому регіоні (болгарська, гагаузька, грецька й ін.), про цінності конкретних етнокультур.

При затвердженні ціннісного ставлення до особливостей різноманіття етнокультур Півдня України нам було необхідно сформувати та розвинути у майбутніх учителів історії такі якості, як терпимість, взаєморозуміння, шанобливе ставлення до людей, толерантність, товариськість, комунікативність, доброзичливість, чуйність, ввічливість, співчуття тощо.

Найбільш ефективною, зокрема, є така форма організації вказаного процесу, як лекція удвох. В даному випадку передбачалося моделювання реальних ситуацій обговорення теоретичних і практичних питань двома викладачами, які мають різні точки зору з обговорюваного питання. При цьому діалог викладачів повинен демонструвати культуру дискусії між представниками різних народів, спільного вирішення проблеми, втягувати в обговорення студентів, спонукати їх задавати питання, висловлювати свою точку зору, демонструвати відгук на те, що відбувається. У результаті в студентів не тільки актуалізувалися наявні знання про різні культури, й виробилося наочне уявлення про культуру спілкування, спосіб ведення діалогу, спільний пошук та прийняття рішення, ціннісне ставлення до носіїв інших етнокультур.

Як бачимо на цьому етапі впроваджувалася друга педагогічна умова, яка була спрямована на формування у майбутніх учителів історії ціннісного становлення до особливостей етнокультур Півдня України та їх представників.

На третьому етапі нашого дослідження – діяльнісно-проектувальному – реалізовувалася третя педагогічна умова, а саме: змістовна етнокультурна спрямованість педагогічної практики майбутніх учителів історії. Останні набували власного педагогічного досвіду, що відповідно передбачало набуття й удосконалення вмінь і навичок взаємодії з представниками різних етнокультур в полікультурному середовищі загальноосвітніх шкіл Півдня України.

Зауважимо, що педагогічна практика – необхідна складова професійної підготовки майбутніх учителів історії. Її метою є знайомство з роботою вчителя історії в реальних умовах навчального процесу в загальноосвітніх школах, поглиблення та закріплення теоретичних знань і формування у студентів професійних умінь і навичок, а також виховання потреби систематично удосконалювати свою професійну діяльність.

Педагогічна практика становить важливий етап у формуванні підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності, оскільки допомагає перевірити у професійній діяльності знання, вміння та навички, набуті на теоретичному етапі професійної підготовки: володіння знаннями про різноманіття етнокультур Півдня України, їх класифікації; володіння правилами поведінки в полікультурному освітньому середовищі регіону; вміння узагальнювати дані про представників інших етнокультур, з якими професійно взаємодіє учитель історії; вміння бути гнучким і долати бар'єри в міжкультурній взаємодії.

Підготовленість майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності передбачає не тільки знання про особливості етнокультур, а й уміння взаємодіяти з будь-якими людьми, незалежно від їх етнокультурної приналежності. Констатувальний зріз нашого дослідження показав, що основна кількість майбутніх учителів історії не тільки не володіє навичками взаємодії з представниками інших етнокультур, й багатьом студентам не вистачає умінь і навичок звичайної міжособистісної взаємодії. Тому, на нашу думку, було доречно розвинути у студентів навички взаємодії з людьми різної етнокультурної приналежності. З цією метою нами була розроблена система вправ «Навички взаємодії з представниками різноманітних етнокультур Півдня України». Мета її – розвинути у майбутніх учителів історії вміння та навички взаємодії з представниками різноманітних етнокультур в Південній Україні.

Наступним засобом реалізації вказаного напрямку роботи стосовно формування діяльнісного компонента підготовленості майбутніх вчителів історії до етнокультурної діяльності на Півдні України було проведення підсумкової конференції за результатами педагогічної практики студентів. Для підготовки до конференції майбутнім учителям історії давалося завдання вести щоденник практики, в якому необхідно було описати свій досвід взаємодії з представниками різних етнокультур Півдня України, а також проаналізувати свої помилки та досягнення.

Освітній процес в школі потребує серйозної освітньої підтримки, де могли б інтегруватися етнокультурні знання, міжетнічна взаємодія і співпраця школярів у різних видах діяльності. Цей висновок ми зробили, аналізуючи дані, отримані в результаті проведення підсумкової конференції, а також в ході наших досліджень особливостей етнокультурних установок школярів, рівня шанобливого ставлення до традицій і культур інших національностей, наявності досвіду поведінки в поліетнічному середовищі Півдня України. Тому вважаємо за необхідне включення в освітній процес школярів нового, сучасного змісту освіти, що забезпечує формування і розвиток етнокультурних знань, ціннісного ставлення до представників інших етнокультур, а також умінь і навичок взаємодії в полікультурному освітньому середовищі Південної України.

Переконані, що впровадження розроблених педагогічних умов у навчальний процес підготовки майбутніх учителів історії у вузі повинна істотно підвищити рівень підготовленості цих фахівців до етнокультурної діяльності в Південній Україні.

Виконана в ході формуючого експерименту робота та її результати підтвердили, що представлена модель є адекватною досліджуваному процесу, адже відображає всі основні структурні компоненти та взаємозв'язки процесу формування підготовленості майбутніх вчителів історії до етнокультурної діяльності у вказаному регіоні. Використання цієї моделі дозволило досягти мети дослідження – апробувати комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів історії до етнокультурної діяльності в навчальних закладах у Південній Україні та обґрунтувати методичні та організаційні основи побудови роботи у зазначеному напрямку.

Перспектива наших подальших досліджень полягає у проведенні експериментальної перевірки моделі підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в Південній Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всеукраїнський перепис населення 2001: статистичний збірник / за ред. Т. В. Стоянова. – Одеса: Гол. упр. статистики в Одеській області, 2004. – Ч. 2. – 171 с.
2. Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посібник / Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.

3. Гончаренко С. У. Пропринципові положення концепції національної середньої загально-освітньої школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 3–11.
4. Горчакова О. А. Особистість у полікультурному освітньому середовищі вищого навчального закладу / О. А. Горчакова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b24.html>
5. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах полі етнічного середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.
6. Євтух В. Б. Вступ до етнопедагогіки: навч. посібник / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак. – К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2003. – 149 с.
7. Курилів В. І. Методика викладання історії: навч. посібник / В. І. Курилів. – Львів; Торонто: Світ, 2003. – 248 с.

УДК 37.019.12:364

В. В. БАРАНЮК

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Проаналізовано основні підходи вчених до формування професійно-комунікативної компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи. Визначено й охарактеризовано основні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники, які впливають на становлення зазначеної компетентності: досвід спілкування, засвоєння соціальних ролей, формування соціально-ціннісних установок, мотивація особистості фахівця до професійно-комунікативної діяльності, професійне покликання, професійна самосвідомість. Проаналізовано особливості поєднання у навчальному процесі компетентнісного підходу з особистісно-діяльнісним як чинників ефективності формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, професійно-комунікативна компетентність фахівця соціальної роботи, формування, фахівець соціальної роботи.

В. В. БАРАНЮК

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Проанализированы основные подходы ученых к формированию профессионально-коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов социальной работы. Определены и охарактеризованы основные индивидуально-психологические и социально-психологические факторы, которые влияют на формирование указанной компетентности: опыт общения, усвоение социальных ролей, формирование социально-ценностных установок, мотивация личности специалиста к профессионально-коммуникативной деятельности, профессиональное призвание и профессиональное самосознание. Проанализированы особенности сочетания в учебном процессе компетентностного подхода с личностно-деятельностным как факторов эффективности формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста социальной работы.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, профессионально-коммуникативная компетентность специалиста социальной работы, формирования, специалист социальной работы.

ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

The main approaches of scientists to the formation of professional communicative competence in training of future specialists in social work are analyzed in the article. Basic individual psychological and social factors such as communication experience, learning of social roles, development of social value systems, motivation of an individual for professional communication activity, professional vocation and professional identity, which influence the formation of communicative competence are defined and characterized. The features of combination of competence and personal activity approaches in study process, as important factors in effective formation of professional and communicative competence of a future specialist in social work have been analyzed in this research.

Keywords: competence, communicative competence, professional and communicative competence of a specialist in social work, formation, specialist in social work.

Соціально-економічний та інформаційно-технологічний розвиток України в останні десятиліття актуалізував новітні потреби суспільства у розгортанні соціальної підтримки населення та пошуках механізмів впливу на якісний бік цих процесів. Професія фахівця соціальної роботи відноситься до соціономічних видів праці, де комунікація супроводжує всю професійну діяльність. Як наслідок, виникає необхідність особливої уваги до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Вирішення проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи зумовлює детальне дослідження сучасних психолого-педагогічних підходів до формування цієї якості.

На сьогодні існує чимало досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Канюк, І. Козубовська, Т. Кобзар, Н. Левицька, В. Москаленко, Л. Курят, Д. Годлевська), праці яких присвячені проблемі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. Моделі показників професіоналізму особистості і діяльності соціального працівника були в центрі уваги Є. Холостова, І. Зімньої, Є. Ханжин, Т. Карпова, Б. Єрофєєва, Е. Зрітнева та інших дослідників. Основні принципи комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів розглядались у працях А. Годлевської, О. Киричук, О. Коропецької, Т. Федотюк тощо.

Метою статті є обґрунтувати і розкрити основні підходи до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Аналіз теоретичних досліджень проблеми формування професійно-комунікативної компетентності як ключової у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи, а також практичного досвіду свідчить про відсутність цілісного уявлення про його механізми, закономірності і принципи цього процесу. Детермінантами її формування та розвитку розглядають комплекс макросоціальних, мікросоціальних та суб'єктивних чинників.

На формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника впливають різні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники. Вони зумовлюються вищою нервовою діяльністю, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, індивідуально-психологічними характеристиками особистості, умовами життя в соціальному середовищі та соціальним досвідом індивіда [3].

Загалом процес цілеспрямованого формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи потребує реалізації конкретних завдань, а саме: оволодіння теорією професійного спілкування, пізнання його структури, функцій, стилів, моральних принципів, входження у технологію даного процесу, формування у результаті цього професійно-комунікативних умінь та навичок, розвитку гуманістичного мислення, усвідомлення цінностей професії соціального працівника, формування, активізації мотиваційної сфери на здобуття професії фахівця соціальної роботи, самоаналізу та дидактичної рефлексії тощо [9, с. 17].

В основі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи лежить спілкування як один з найважливіших інструментів професійної діяльності соціального працівника.

За словами А. Капської, вагомість соціального працівника як партнера у спілкуванні особливо зросла в останні роки. У працівників спостерігається диференціація прояву комунікативних якостей за ознакою їх достовірності, переконливості, аргументованості, емпатійності. Позитивне сприйняття клієнтами пропозицій, рекомендацій визначається позицією соціального працівника, яка виразно простежується в процесі комунікативної взаємодії [8, с. 57]. Тому для підвищення ефективності соціальної роботи фахівець має досконало володіти знаннями і вміннями професійної комунікації, а також вмінням адекватно їх застосовувати у відповідній сфері і ситуації [8, с. 58].

Специфіка комунікативного аспекту професійного спілкування майбутніх соціальних працівників полягає в професійному характері інформації, яка передається: це інформація про конкретну соціальну проблему, що повинна бути вирішена, і можливі професійні способи її вирішення. Тому у вузі, зазначає Р. Вайнола, «зміст навчальної інформації, який пропонується для засвоєння студентам, буде обумовлювати структуру та зміст професійної, зокрема професійно-комунікативної підготовки майбутніх соціальних працівників» [4, с. 64].

На думку Л. Петровської, «розвиток комунікативної компетентності передбачає двозначний процес: з одного боку, це набуття знань, умінь та досвіду, з іншого – корекція, зміна тих форм спілкування, які склалися» [14, с. 28]. Дослідниця доводить, що «формування комунікативної компетентності передбачає використання усього набору засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних продуктивних особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних репродуктивних, нераціональних складових (компонентів)» [14, с. 31].

Так, досліджуючи проблему формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету, Д. Годлевська базовим компонентом формування професійної комунікативної компетентності визначає соціально-комунікативний, що включає комплекс комунікативних знань, мовленнєвих умінь і навичок, а саме: уміння визначати цілі та завдання професійного спілкування; концентрувати й розподіляти увагу; володіти голосовими модуляціями; володіти технікою та логікою мовлення; викликати емоційний відгук у клієнта; соціальної перцепції або «читання по лицю»; правильно будувати публічні виступи з урахуванням аудиторії; аналізувати конфліктні й кризові ситуації та знімати їх завдяки комунікативним умінням [5, с. 16]. Успішність виконання професійних функцій соціальним працівником безпосередньо залежить від наявності та рівня його комунікативних умінь, оскільки вони слугують підґрунтям успішної реалізації технологій [5, с. 17].

У процесі формування професійно-комунікативної компетентності велике значення має досвід спілкування. Взаємозв'язок комунікативної компетентності з досвідом людського спілкування детально висвітлив Ю. Ємельянов [6]. На думку вченого, комунікативна компетентність – це досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми та формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи. Формування комунікативної компетентності – це рух від актуального світу особистісних подій до результатів усвідомлення цих подій, які закріплюються в когнітивних структурах психіки у вигляді умінь та навичок і слугують індивідові при додаткових контактах з оточуючими. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях зростає відповідно до засвоєння індивідом культурних, у т. ч. ідейно-моральних норм і закономірностей громадського життя.

Значна увага до індивідуально-особистісних якостей як чинника формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця, зокрема в галузі соціальної роботи, безпосередньо пов'язана з поєднанням у навчальному процесі компетентнісного підходу з особистісно-діяльнісним. За словами І. Зімної, «особистісний компонент передбачає акцент на особистості студента у навчальному процесі – його мотивах, цілях, індивідуально-психологічному складі. Виходячи з інтересів студента, його рівня знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття та формує весь освітній процес з метою розвитку особистості майбутнього фахівця» [7, с. 75]. Дослідниця вважає, що застосування особистісно-діяльнісного

підходу в процесі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників дає можливість активізувати внутрішні резерви особистості фахівця, яка саморозвивається: усвідомлення індивідом природних міжособистісних ситуацій, самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій, власних «бар'єрів» у професійному спілкуванні, дати йому концептуальний інструментарій до проблеми «Я – в соціальній ситуації тощо» [7, с. 77].

Деякі науковці проблему комунікативної компетентності вважають за доцільне формувати опосередковано: через розвиток окремих якостей і характеристик особистості, які безпосередньо пов'язуються та застосовуються у взаємозв'язку з досліджуванним феноменом.

Розглядаючи питання про способи формування компетентностей, М. Лаптева наголошує на доцільності врахування та використання педагогами психологічних механізмів їх розвитку як способів педагогічної діяльності, оскільки способи мають бути адекватними сутності об'єкта формування. «Дії формуються по-іншому, ніж діяльність, а особистісні якості – по-іншому, ніж об'єкти попередніх. Таким чином, способи формування компетентності як особистісної якості необхідно розглядати, зважаючи на способи та механізми формування всіх її компонентів» [11, с. 13].

Так, одним з механізмів формування особистісних якостей у студентському віці вважають засвоєння соціальних ролей. Поняття «соціальна роль» детально розглядається соціальною психологією і часто пов'язується з поняттям соціальної позиції або соціального статусу як об'єктивного місця в соціальній структурі.

Досліджуючи комунікативну компетентність індивіда у співвідношенні з особливостями виконуваних ним соціальних ролей, Ю. Ємельянов зазначає, що людина зосереджує увагу не на всій сукупній культурі суспільства, а тільки на корисній їй у професійній і повсякденній практиці [6]. Така позиція пов'язана із системою очікувань, що їх мають до людини як суспільство загалом (офіційні уявлення про цінності й нормативно закріплені права, обов'язки та заборони), так і окремі групи (у вигляді цінностей, які функціонують на рівні повсякденної свідомості та рольових очікувань (І. Кон, Б. Парігін). При цьому соціальну роль розуміють як нормативно заданий спосіб поведінки, очікуваний від кожного, хто обіймає цю позицію або має цей статус.

Важливим складником підвищення рівня професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи є формування соціально-ціннісних установок, які «складають один з основних компонентів структури особистості й поєднують у собі теоретико-пізнавальну і практично-діяльну сторони останньої» [1, с. 62].

При формуванні соціально-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця соціальної роботи у процесі професійної підготовки необхідно орієнтувати його на гуманістичні цінності, значимі для суспільства, та акцентувати на формуванні особистісних якостей соціального працівника (гуманізм, тактовність, емпатія тощо) як професійно ціннісних [10, с. 76].

Зasadничими у діяльності майбутнього фахівця соціальної роботи є такі гуманістичні цінності: людська гідність, толерантність, соціальна справедливість, гуманізм, соціальна активність, які є зафіксованими у кодексі етики та прийняті професійними об'єднаннями соціальних працівників. Крім того, соціальна дія фахівця за своєю суттю також є цінністю, яка полягає у підтримці, реабілітації, розвитку клієнта [10, с. 78].

Зазначимо, що засвоєння соціально-ціннісних орієнтацій у процесі формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи безпосередньо пов'язано з мотивацією особистості фахівця до професійно-комунікативної діяльності.

Чимало дослідників акцентують на необхідності формування системи мотивів діяльності, зокрема комунікативної. Так, на основі проведеного моніторингу мотивів серед працівників соціальних служб на базі Інституту соціальних досліджень, А. Капська диференціює таку систему мотивів діяльності соціальних працівників: матеріальна мотивація, організаційна мотивація, соціальна мотивація, інформаційна мотивація.

У контексті нашого дослідження особливо цінним є виокремлення дослідницею інформаційної мотивації, яка зумовлює майбутній комунікативний процес та водночас відображає взаємозв'язок формування професійно-комунікативної компетентності зі змістом інформації, характерної для професійної діяльності майбутнього фахівця соціальної роботи. Інформаційна мотивація передбачає доступність необхідної інформації людям, які відчувають в ній потребу, через посередництво соціального працівника. Надаючи допомогу такого типу,

соціальний працівник приносить певну користь, виконуючи при цьому професійний обов'язок. Тому цей мотиваційний фактор можна віднести до мотиватора професійної цінності [8, с. 48].

В основі соціальної роботи лежить певна система мотиваційних процесів, що дозволяє визначити наступні рівні:

- мотивація суб'єкта соціальної роботи;
- мотивація об'єкта соціальної роботи;
- мотивування чи процес суб'єктно-об'єктної взаємодії в соціальній роботі [9, с. 21].

Мотиваційний фактор передбачає перетворення комунікативних знань, умінь і навичок на засоби особистісного і професійного зростання, підвищуючи якість комунікативної діяльності клієнта і відповідно рівень професійно-комунікативної компетентності соціального працівника [9, с. 22]. Мотивація як соціокультурний феномен дозволяє побачити детермінацію соціальних дій індивіда з точки зору впливу на нього системи правових норм і цінностей, рольового статусу, культурних традицій його включення в соціальні процеси [9, с. 22].

У взаємозв'язку з мотивацією науковці акцентують на професійному покликанні та професійній самосвідомості як чинниках формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи. Тож професійне покликання соціального працівника – це складна модифікація комплексу розвинених якостей особистості фахівця, що зумовлюють його особистісне ставлення до професійної діяльності [12].

Таке ставлення формується поступово:

- 1) на основі сприйняття та розуміння сутності професії «соціальна робота»;
- 2) проявляється як поведінка особистості не тільки в процесі професійного спілкування, а й поза ним (в сім'ї, особистому житті тощо). Крім того, діяльність соціального працівника визначається не лише стратегічними завданнями соціального захисту населення, а й обумовлена генетичною схильністю особистості до роботи з людьми, що знаходяться у важкій життєвій ситуації [12].

Зрозуміло, що така рефлексія на соціальні ексклюзії, соціальні девіації та потреби різних категорій клієнтів соціальних служб не може бути природженою – вона формується впродовж усього життя людини за умови престижності професії соціального працівника, наявності розвиненої системи підготовки та виховання поколінь (дошкільне, шкільне, вузівське, післявузівське виховання), за достатньої розвиненості індивідуальних якостей.

Щодо професійної самосвідомості, то вона визначається як пізнання особистістю самої себе в професійній діяльності в результаті виявлення усіх своїх професійних якостей, можливостей, здібностей [2, с. 55].

Задоволеність соціального працівника собою, своєю професійною діяльністю складають психологічний механізм підструктури поведінки (волі), змістом якої є саморегуляція та корекція спеціалістом свого емоційного стану, самокерування своєю поведінкою в критичних комунікативних ситуаціях, а також планування та здійснення саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації у процесі професійно-комунікативної діяльності [2, с. 57–58].

Ми погоджуємось з твердженням В. Леві, що ефективне налагодження комунікативного процесу, а отже, і формування професійно-комунікативної компетентності фахівця загалом безпосередньо залежить від уміння відчувати іншу людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, тобто здатності сприймати й розуміти іншого [13, с. 69].

Зважаючи на це, одним із найважливіших механізмів соціальної перцепції є рефлексія – усвідомлення кожним учасником комунікативної взаємодії того, як він сприймається іншим.

Особливістю рефлексивної організації комунікативної взаємодії соціального працівника і клієнта є те, що предметом комунікації виступає дійсно реальна проблема останнього, а «рефлексивно-активним» є соціальний працівник, оскільки клієнт не завжди володіє достатнім рівнем рефлексивної розвиненості, щоб усвідомлювати можливість існування відмінного від власного бачення себе, своїх дій та проблемної ситуації.

У процесі комунікативної взаємодії з клієнтом фахівець соціальної роботи за допомогою рефлексії організовує комунікативне поле, що дозволяє йому активізувати процеси творчого мислення, продукування ідей, пошуку найбільш оптимальних шляхів вирішення проблемної ситуації, подолання комунікативних бар'єрів з урахуванням власних можливостей, наявних ресурсів і професійних засобів.

Таким чином, існує об'єктивна потреба у подальшому теоретичному дослідженні проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, розробці та практичному застосуванні відповідної технології формування зазначеної компетентності на засадах сучасної психолого-педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 61–70.
2. Бакланов К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К. В. Бакланов. – М., 1998. – 180 с.
3. Буртова Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов – будущих педагогов-психологов): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. Б. Буртова. – Томск, 2004. – 176 с.
4. Вайнола Р. Х. Змістові аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі / Р. Х. Вайнола // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. праць (Серія: 11 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»). – 2010. – Вип. 11. – С. 60–68.
5. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 21 с.
6. Емельянов Ю. Н. Теория и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1991. – 18 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя – М.: Логос, 2003. – 384 с.
8. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посібник / А. Й. Капська. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 328 с.
9. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника / О. Г. Карпенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2011. – № 3–4. – С. 16–22.
10. Коваль С. А. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця Школи соціальної роботи у процесі його професійної підготовки / С. А. Коваль // Вітчизняний журнал Школи соціальної роботи. – 2008. – № 3. – С. 75–84.
10. Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения (в контексте переподготовки социальных работников): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. Д. Лаптева. – М., 1999. – 216 с.
11. Ларінова Н. Б. Професійне покликання та професійна мотивація соціального працівника / Н. Б. Ларінова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: «Педагогічні науки». – 2012. – № 1 (236). – С. 28–36.
12. Леви В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М., 1981. – 132 с.
13. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія / Л. О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.

УДК 377.8

Л. В. МАЛАДИКА

ДІЛОВІ ІГРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

Розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з надзвичайних ситуацій та підвищення якості їх підготовки на основі використання інтерактивних технологій. Вказано сучасні інтерактивні технології навчання, що найбільше використовуються у вузах і сприяють реалізації модернізації освіти та підготовці конкурентоспроможних майбутніх фахівців. Описано можливість формування і вдосконалення культури професійного спілкування методами інтерактивного навчання, зокрема ділової гри. Розглянуто види ділових ігор як активних методів навчання. Описано етапи ділових ігор та особливості їх застосування.

Ключові слова: активні методи навчання, ділова гра, імітація, моделювання, інтерактивне навчання, професійна підготовка.

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по чрезвычайным ситуациям и повышение качества их подготовки на основе использования интерактивных технологий. Указаны современные интерактивные технологии обучения, которые более широко используются в высших учебных заведениях и способствуют реализации модернизации образования и подготовке конкурентоспособных будущих специалистов. Описана возможность формирования и совершенствования культуры профессионального общения методами интерактивного обучения, а именно деловой игры. Рассмотрены виды деловых игр как активных методов обучения. Описаны этапы деловых игр и особенности их использования.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловая игра, имитация, моделирование, интерактивное обучение, профессиональная подготовка.

L.W. MALADYKA

BUSINESS GAMES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FIRE SAFETY SPECIALISTS

Special features of professional training of future specialists in extraordinary (emergency) situations, increasing its quality with the use of interactive technologies have been considered in this article. The paper presents a research of modern interactive educational technologies, most widely used at higher educational institutions, promoting modernization of education as well as training of competitive future specialists. The article grounds possibility of formation and development of the culture of professional communication by interactive methods of learning, and business games, in particular. The research deals with kinds of business games as active methods of learning, their structural levels and features of use.

Keywords: active methods of learning, business games, imitation, modelling, interactive learning, professional training.

Світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства визначають нові пріоритети розвитку освітньої галузі. Завдання, які стоять сьогодні перед сучасною освітою визначають нову якість освіти, зорієнтовану на інтелектуальний і творчий розвиток, формування компетентної особистості, здатної до інноваційної діяльності, що визначається не тільки обсягом отриманих знань, а й здатністю до їх творчого використання, самостійної діяльності, навчання і самовдосконалення упродовж життя.

Підготовка майбутніх фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСУНС) потребує сформованості міцних знань, які б дозволяли їм якісно виконувати службові обов'язки під час майбутньої професійної діяльності. Досягти підвищення якості навчання в сучасних умовах можливо шляхом застосування передових методик викладання [1, с. 54].

Під активізацією навчального процесу розуміємо цілеспрямовану діяльність викладача, скеровану на розробку й використання такого змісту, форм, методів, засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, використання їх на практиці тощо.

Важливим чинником підвищення рівня засвоєння знань є ідея активного впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій. Інтерактивне навчання ґрунтується на педагогічній взаємодії з високим рівнем інтенсивності спілкування учасників, їхньої комунікації, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулася [2, с. 21]. Це – різновид взаємонавчання, де і курсант, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання у вузі передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій. При активному навчальному процесі всі учасники вступають в діалог, беруть активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в групі й ін.

Працівник пожежної охорони повинен володіти значним обсягом професійних знань, умінь і навичок. Складні умови професійної діяльності вимагають від фахівця цієї служби глибоких знань закономірностей і параметрів процесів горіння і гасіння твердих, рідких і газоподібних речовин і матеріалів, поведінки будівельних матеріалів і конструкцій в умовах високих температур, дії небезпечних факторів пожежі на живі організми, функціонування пожежної служби тощо.

Такі жорсткі вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки вимагають пошуку нових підходів до організації їх фахової підготовки. Необхідне обґрунтування ефективних шляхів, засобів і методів активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення та самостійності.

Вважаємо, що впровадження інтерактивних технологій під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у вищому навчальному закладі ДСУНС дозволить здійснити викладання навчального матеріалу на якісно новому рівні. Серед інтерактивних технологій виокремлюємо ділову гру.

Актуальність дослідження у сфері створення та впровадження ігрових форм навчання підтверджується тим, що більш як 40 країн світу ще в 1984 р. об'єднались в Асоціацію методів активного навчання «WACRA», яка дає можливість обмінюватись інформацією і досвідом досліджень щодо створення та впровадження методів активного навчання.

Мета статті – визначити основні функції та цілі організації і проведення ділових ігор в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у вузі ДСУНС.

Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності і соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структуруванню системи ділових стосунків учасників. Її конструктивні елементи – проектування реальності, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, вирішення сформульованих на початку гри проблем.

У контексті професійної діяльності ділову гру ми розуміємо як метод навчання, що забезпечує досягнення навчальної мети через відтворення професійної діяльності вогнеборців в умовах, що імітують реальні процеси і формують у курсантів практичні уміння та професійно-службове мислення.

Для досягнення поставлених навчальних цілей в діловій грі передбачають реалізацію п'яти психолого-педагогічних принципів:

- імітаційного моделювання;
- проблемності змісту імітаційної моделі;
- рольової взаємодії у сумісній діяльності;
- діалогічного спілкування;
- двоплановості ігрової навчальної діяльності [3, с. 10].

Імітаційне моделювання передбачає розробку імітаційної моделі майбутньої діяльності. Моделювання у грі – це створення макетів, які замінюють об'єкти реальної ситуації. Модель гри реалізується, приводиться в дію за допомогою її правил. Моделювання ситуації реалізується завдяки діям учасників гри. Моделювання реальних умов діяльності людини у всьому різноманітті службових, соціальних та особистісних зв'язків є основою методів активного навчання.

Проблемність змісту гри передбачає, що у предметний матеріал гри закладають навчальні проблеми, побудовані у вигляді системи ігрових завдань, які містять певний тип протиріч, що неодмінно потребують вирішення в ході гри.

Сумісна діяльність в ході гри базується на імітації фахових функцій через рольову взаємодію. Такий підхід вимагає від розробника вибору і характеристики ролей, визначення їх повноважень, інтересів і засобів діяльності. При цьому виявляються і моделюються найбільш характерні види професійної взаємодії осіб. Інтерактивність навчання набуває важливого значення, що зумовлено необхідністю практичного вирішення проблеми активності учасників процесу: провідна роль у вирішенні цієї проблеми, окрім дидактичних засобів навчання,

належить використанню ефективних форм педагогічного спілкування, які спрямовані на створення комфортної, стимулюючої атмосфери.

Діалогічне спілкування в процесі ділової гри є необхідною умовою співпереживання і вирішення проблемної ситуації. У цьому принципі закладено необхідну умову досягнення навчальних цілей. Тільки діалог, дискусія з максимальною участю всіх учасників здатні породити справді творчу роботу. Всебічне колективне обговорення навчального матеріалу дозволяє досягнути осмислення професійно значущих процесів та діяльності.

Двоплановість ігрової навчальної діяльності полягає у наступному. Розрізняють педагогічні цілі ділової гри – такі, що полягають у формуванні професійної компетентності, та ігрові цілі – такі, що роблять навчальний процес ігровим. Тільки при збалансованості педагогічних цілей гра розвиває особистість майбутнього фахівця, тобто власне є діловою грою.

Основа ділової гри – створення імітаційної й ігрової моделей. Отже, імітаційна модель відображає обраний фрагмент реальної дійсності, який можна назвати прототипом чи об'єктом імітації, задаючи предметний контекст професійної діяльності фахівця у навчальному процесі. Ігрова модель є фактично способом опису роботи учасників, що передає соціальний контекст професійної діяльності майбутніх фахівців. Ділова гра – ефективний метод навчання, однак свою роль вона може відігравати тільки в тоді, коли тема гри, проблеми, які в ній вирішуються, тісно пов'язані з цілями і завданнями, що відповідають фахівцям певного профілю [4].

Сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного і соціального змісту професійної діяльності. Метою ділової гри є формування уяви майбутніх фахівців про професійну діяльність і її динаміку, а завданнями – підвищення інтересу до майбутньої професії, стимулювання до якісного оволодіння професійними знаннями і вміннями, розвиток професійної і соціальної компетентності тощо. Предметним змістом гри є імітація конкретних умов, а також діяльності й стосунків залучених до цього фахівців. Основний засіб включення партнерів до спільної діяльності й одночасно засобом створення й вирішення ігрових проблемних ситуацій – це двостороннє й багатостороннє спілкування, що забезпечує можливість вироблення індивідуальних і групових рішень, досягнення проміжних й кінцевих результатів гри.

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук вирішення проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної взаємодії. Цей метод розкриває особистісний потенціал: кожен учасник може продіагностувати свої можливості поодиночці, а також і в спільній діяльності з іншими учасниками [5, с. 102].

У процесі гри створюються умови для розкриття особистості, адже учасники входять у роль і беруть на себе певні обов'язки. Роль спонукає до імпровізації з максимальним використанням наданих можливостей, знань. Ефективність гри залежить від творчого підходу до своєї ролі, свободи в ігрових діях. Саме ділова гра розкриває потребу особистості в реалізації своїх можливостей. Ролі і функції гравців повинні адекватно відображати «посадову картину» того фрагмента професійної діяльності, що моделюється в грі. Відповідно правила гри відображають характеристики реальних процесів і явищ, що мають місце у прототипах дійсності, що моделюється.

Опираючись на загальну типологію, нині найважливішими ознаками ділових ігор вважають: цільове призначення гри, широту тематичних меж, імітувальні контекстно-орієнтовані області, ступінь свободи рішень, рівень невизначеності рішень, характер комунікацій між учасниками, ступінь відкритості гри, інструментарій гри, комплексність моделі, що використовується, форму її проведення тощо.

Враховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців пожежної безпеки визначаємо основні функції та цілі організації та проведення ділових ігор під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (табл. 1).

Організація та проведення ділової гри це дуже тривалий і трудомісткий процес. Можна визначити загальні умови організації та проведення ділової гри в процесі підготовки майбутніх фахівців [6, с. 154]:

- кожна ділова гра повинна переслідувати певну мету (вибір мети є суттєвим етапом при підготовці проведення ділової гри і обов'язково має зацікавити учасників);

- тема гри повинна бути вагомою, представляти значний практичний і навчальний інтерес;
- повинен бути динамічний процес відтворення реальності (під час ділової гри учасники мають ставитись до завдання як до реальної проблеми);
- ділові ігри мають бути систематичними та попередньо плануватись (учасники повинні мати час для ознайомлення з темою гри та підготовки до неї);
- варто враховувати безперервність ділових ігор (під час ділової гри учасників нічого не повинно відволікати);
- необхідно визначити достатню кількість вправ для закріплення того чи іншого вміння, бо зайві вправи призводять до зниження активності, уваги, а отже, і до погіршення якості роботи (під час виконання поставленого завдання учасників в жодному разі не можна перевантажувати);
- не можна перетворювати гру на самоціль (суттєвим є розуміння ходу дій, вчинків гри, вміння їх аналізувати, узагальнювати, робити правильні висновки тощо);
- для досягнення успіху ділової гри потрібна хороша підготовка її учасників, готовність змагатися, гласність, висока керованість.

Методика проведення ділових ігор має різнобічний характер, що залежить від специфіки тієї чи іншої дисципліни. Але у будь-якому разі ігри проводяться за певною моделлю, яка складається з таких основних етапів:

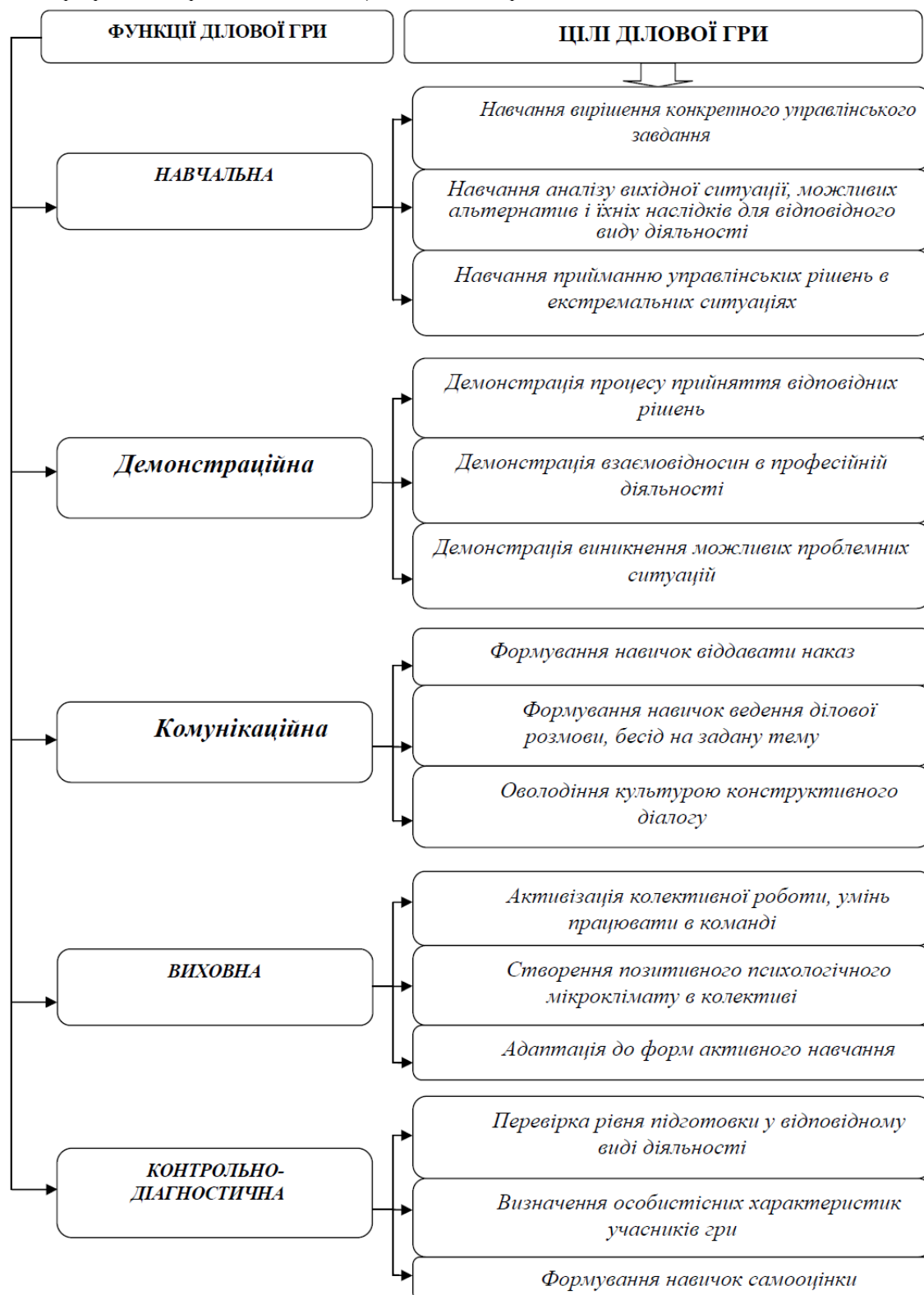
- підготовка ділової гри: вибір теми та розробка методичної документації;
- підготовка учасників гри, ознайомлення з правилами та рекомендаціями для гравців;
- проведення гри;
- аналіз, обговорення та оцінка результатів гри.
- У підготовці ділової гри можна визначити наступні операції:
 - вибір теми й діагностика вихідної ситуації – темою гри може бути практично будь-який розділ навчального курсу; бажаним є те, щоб ігровий матеріал був орієнтований на формування навичок професійної діяльності;
 - діагностика рівня психологічної та навчальної підготовки курсантів;
 - визначення структури –гри структура визначається з урахуванням цілей, задач, теми, кількості учасників та рівня їх підготовки;
 - діагностика ігрових якостей учасників ділової гри – проведення занять в ігровій формі буде ефективнішим, якщо дії викладача звернені не до абстрактного, а до конкретного учасника або групи;
 - діагностика об'єктивних обставин – у цьому разі розглядається питання, де, як, коли та за яких умов, з якими предметами буде проходити гра, тобто оцінюючи її зовнішні атрибути (аудиторія, технічні засоби навчання, навчальне заняття за розкладом та ін.);
 - виявлення можливих варіантів перебігу гри, вибір оптимального варіанту з урахуванням специфіки задіяного колективу;
 - визначення завдань для самостійної роботи з метою поглиблення знань та умінь, отриманих у процесі гри.

Педагогічні цілі проведення ділової гри включають:

- закріплення системи знань у сфері конструювання ділової гри;
 - вироблення системних умінь щодо конструювання ділової гри;
 - обмін досвідом створення ділових ігор;
 - удосконалення навичок ухвалення колективних рішень;
 - розвиток комунікативних рішень;
 - наявність творчого мислення;
- виховання індивідуального стилю поведінки у процесі взаємодії з учасниками.

Таблиця 1

Основні функції та цілі організації та проведення ділових ігор під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін бакалаврами пожежної безпеки



Відзначимо такі особливості впровадження ділової гри в навчальний процес:

- наявність спеціально створених умов навчального середовища, в яких учасники не можуть не діяти, залишатися сторонніми глядачами, досягається використанням відповідних дидактичних матеріалів, методів та засобів навчання;
- активна діяльність курсантів, зумовлена бажанням отримати знання та забезпечена мобілізацією резервних здібностей і відповідною мотивацією;
- індивідуальний підхід до кожного учасника навчального процесу, що передбачає зацікавленість викладача розвитком особистісних рис курсантів;
- позитивний емоційний фон діяльності, що дає змогу перетворити навчання як важку наполегливу працю в процес, який викликає позитивне сприйняття.

Ділова гра належить до активних методів навчання, що забезпечують активну творчу діяльність курсанта, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення. Ділова гра як засіб навчання відрізняється від пасивних методів, оскільки має можливість продемонструвати в короткі терміни динаміку ситуаційних змін і багатоваріантність розв'язання поставлених задач. Результати, одержані під час ділової гри, можуть бути узагальнені, проаналізовані та співставлені, що значно підвищує рівень підготовки.

Застосування ділових ігор дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за обмежений час тощо. Моделюючи або імітуючи умови і динаміку відносин, ділова гра служить засобом інтенсифікації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: / М. М. Козяр. – Львів: Сполом, 2004. – 374 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 135 с.
3. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
4. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців / Ж. Яворська // Вісник Львівського університету. – 2005. – Вип. 19. – С. 241–246.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Просвещение, 1995. – 208 с.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий – М.: Высшая. школа, 1991. – 207 с.

УДК 378.1+371.487:174.4+37.07

Н. В. БЕЛЯЄВА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Визначено й охарактеризовано педагогічні умови виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів: організація виховного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності керівника; стимулювання мотивації майбутніх менеджерів шляхом включення в інтерактивні форми організації навчально-виховного процесу; організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу. Їх обґрунтування здійснено через призму провідних концептуальних підходів: системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, середовищного та культурологічного, що є теоретико-методологічним підґрунтям визначених педагогічних умов. Розкрито сутність створення виховного середовища, яке має бути організоване за принципом професійно-етичної взаємодії та суб'єкт-суб'єктних стосунків і стати моделлю-еталоном взаємовідносин майбутнього керівника у професійній діяльності.

Ключові слова: менеджер освітнього закладу, педагогічні умови виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів, майбутній магістр «Управління навчальним закладом», виховне середовище, суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Определены и охарактеризованы педагогические условия воспитания профессионально-этических качеств будущих менеджеров образовательных учреждений: организация воспитательной среды, приближенной к будущей профессиональной деятельности руководителя; стимулирование мотивации будущих менеджеров путем включения в интерактивные формы организации учебно-воспитательного процесса; организационно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Их обоснование осуществлено через призму ведущих концептуальных подходов: системного, личностно ориентированного, деятельностного, средового и культурологического, которые являются теоретико-методологическим основанием определенных педагогических условий. Раскрыта сущность создания воспитательной среды, которая должна быть организована по принципу профессионально-этического взаимодействия и субъект-субъектных отношений и стать моделью-эталоном взаимоотношений будущего руководителя в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: менеджер образовательного учреждения, педагогические условия воспитания профессионально-этических качеств будущих менеджеров образовательных учреждений, будущий магистр «Управления учебным учреждением», воспитательная среда, субъект-субъектные взаимоотношения.

N. V. BELYAEVA

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING PROFESSIONAL AND ETHICAL QUALITIES IN FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS

The article deals with the pedagogical conditions of training professional and ethical features of future educational managers, investigating, in particular, the following: organization of the educational environment, imitating future professional activity; stimulation of future managers' motivation through involvement in interactive forms of the organization of study process, its organization and methodical support. Their substantiation was carried out in the light of major conceptual approaches – system, person centered, activity, environmental and cultural – that is theoretical and methodological foundation of the defined Pedagogical conditions. The article also considers development of an educational environment, which should be organized on the basis of professional and ethical interaction, subject-subject relationships, and become a model, a standard for interrelationships of a future manager in professional activities.

Keywords: manager of an educational establishment, pedagogical conditions of training professional and ethical qualities of future educational managers, future Master in "Management of an educational establishment", educational environment, subject-subject relationships.

У XXI ст. – столітті глобалізації та інформатизації – помітно істотно зростають соціокультурне середовище діяльності різних фахівців, розширюються професійні контакти, відбувається більш інтенсивний обмін інформацією між суб'єктами діяльності, посилюється взаємовплив у комунікації. Володіння професійно-етичними якостями, нормами загальної та професійної поведінки, здатність встановлення комфортних та етичних міжособистісних контактів забезпечують можливість успішно розвиватися у професії та соціумі, будувати професійну кар'єру. Особливого значення це набуває щодо професій типу «людина-людина», до яких належать менеджери, зокрема управлінці освітньої галузі.

В умовах гуманізації та демократизації освіти різних рівнів і профілів посилюється людиноцентричний характер взаємодії усіх суб'єктів педагогічно-управлінської діяльності, при цьому набуває актуальності виховання професійно-етичних якостей у майбутніх менеджерів освітніх закладів.

У такому контексті нами проаналізовано виховні можливості дисциплін навчальних планів підготовки магістрів «Управління навчальним закладом» та умови виховних середовищ вищих навчальних закладів, в яких здійснюється ця підготовка, а також опрацьовано широке коло наукової літератури, це дало змогу виявити певні протиріччя:

– між вимогами щодо реалізації вектора на людиноцентризм, який передбачає розвиток духовної, культурної, морально-етичної сфери особистості, і традиційним пріоритетом навчального процесу над виховним;

– між прогресивним розвитком інноваційних технологій, розширенням їх виховних можливостей і небажанням більшістю викладачів виконувати виховні функції в навчальному процесі, поза обов'язками куратора, а також відсутністю мотиваційних орієнтирів самовиховної діяльності магістранта;

– між потребою освітньої галузі у фахівцях менеджменту, здатних до ефективної етичної взаємодії в професійній діяльності при вирішенні складних управлінських завдань, в умовах морального вибору, та відсутністю відповідних методик формування професійно-етичної сфери майбутніх менеджерів освітніх закладів.

Виявлені суперечності актуалізують важливість удосконалення процесу виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів.

Питання підготовки керівників освіти та педагогічних працівників висвітлювали в своїх працях М. В. Гриньова, Л. І. Даниленко, В. І. Маслов, М. В. Михайліченко, О. М. Москаленко, В. С. Пікельна, Т. І. Сущенко, Є. М. Хриков та ін.

Вивченням моральних, професійно важливих та етичних якостей менеджерів займалися І. О. Блохіна, Є. Г. Грабаренко, В. О. Гурін, Н. Л. Замкова, Е. Ф. Зеєр, І. А. Зязюн, А. Д. Кузнєцова, В. Д. Шадріков.

Педагогічні умови оптимізації процесу професійно-етичної підготовки фахівців різних професій представлені у дослідженнях М. А. Левіної, О. В. Пономаренко, Н. С. Тимченко, Н. П. Степанової, Л. М. Шарової.

Мета статті – визначити педагогічні умови виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів і теоретично обґрунтувати їх через призму провідних концептуальних підходів у вихованні; розкрити сутність організації виховного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності керівника, як однієї з педагогічних умов.

У розробці та реалізації ефективних шляхів удосконалення процесу виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів теоретико-методологічним підґрунтям є такі концептуальні підходи в їх гармонійному поєднанні: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, середовищний, культурологічний.

Сутність системного підходу у вихованні полягає у тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках, розвитку, русі. Його доцільно застосовувати для пояснення інтегративних властивостей та якостей об'єкта, для комплексного дослідження явища. Цінність системного підходу у вихованні професійно-етичних якостей полягає в тому, що використання його щодо чинників виховання зовнішнього і внутрішнього середовищ дозволяє гармонізувати їх взаємовплив і зробити виховний процес більш керованим і коректованим. Ідеї вказаного підходу та можливості його застосування у вихованні пов'язані з дослідженнями А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалька, Г. Н. Серікова, К. Д. Ушинського. Вибір системного підходу забезпечує вивчення процесів фахової підготовки, виховання моральної, духовної, інтелектуальної сфери особистості в їх динамічному взаємозв'язку.

Враховуючи, що виховання професійно-етичних якостей за своєю сутністю гуманістично орієнтоване, а його результат відображається у практичній спрямованості майбутнього менеджера, важливими методологічними підходами визначено також особистісно орієнтований та діяльнісний.

Особистісно орієнтований підхід дає змогу виокремити та реалізувати людиноцентричну спрямованість виховного процесу. Його використанню у вихованні важлива роль відводиться у дослідженнях І. Д. Бежа, О. М. Пехоти, В. О. Сухомлинського, О. В. Сухомлинської, І. С. Якиманської. З позицій цього підходу у процесі фахової підготовки та виховання формується не лише особистість студента (магістранта), а розвивається його здатність бути особистістю, з її духовною сферою, моральними якостями та індивідуальними особливостями. Майбутній керівник, будучи активним учасником суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, спроектовує таку взаємодію як ідеал особистісно орієнтованої, професійно-етичної діяльності в управлінні.

Особистість є суб'єктом діяльності та пізнання, який формується у діяльності та спілкуванні. К. Д. Ушинський [13] відзначав, маючи на увазі діяльнісний характер виховання, що майже всі правила виховання «випливають безпосередньо з основних положень: давайте душі вихованця правильну діяльність і збагатіть її засобами до необмеженої поглинаючої душі діяльності». Діяльнісний підхід, орієнтований на відтворення і реалізацію досвіду етичної поведінки, у виховному процесі забезпечує конструювання нового досвіду на основі активної взаємодії усіх його суб'єктів, стає важливою умовою успішного розвитку професійно-етичних якостей у майбутнього фахівця.

Спрямованість діяльнісного підходу на відтворення у виховному процесі реальних ситуацій управлінсько-педагогічного середовища актуалізує нові можливості для адаптації щодо практики виховання середовищного підходу. Ще А. С. Макаренко та К. Д. Ушинський неодноразово середовище ототожнювали з вихованням у ньому і вважали одним із ключових понять педагогіки. «Виховує не вихователь, а середовище», – писав перший з них [6]. Не називаючи як таке, середовище згадує в своїх роботах Л. С. Виготський, зазначаючи, «що коли вчитель безсилий в безпосередній дії на учня, то він всесильний при опосередкованому впливі на нього через середовище виховного впливу» [3, с. 3]. Нині на середовищному підході наголошують В. В. Радул, В. М. Вакуленко, згадують його А. М. Алексюк, І. А. Зязюн та О. М. Пехота. Середовищний підхід дозволяє перенести акцент у діяльності викладача, вихователя, куратора з активного педагогічного впливу на особистість магістранта, у контекст формування виховного середовища, в якому формується його професійно-етична сфера. За такої організації виховання включаються механізми внутрішньої активності майбутнього менеджера у взаємодії з усіма компонентами реального виховного середовища як моделі взаємодії у майбутньому професійному.

У контексті нашого дослідження важливим культурологічний підхід, за якого опора у вихованні ставиться на суб'єкту, тобто індивідуально інтерпретовану, індивідуально надбудовану, специфічно пережиту культуру, на підхід «зсередини», від людини як носія культури, з урахуванням його різноманітних культурних установок, цінностей, ідеалів (В. С. Біблер, Б. М. Бім-Бад, Н. Б. Крилова). Вказаний підхід дає можливість розглядати виховання професійно-етичних якостей особистості майбутнього освітнього менеджера як соціокультурний процес взаємопов'язаного розвитку його моральних і професійно важливих якостей, формування системи особистісних та загальнокультурних цінностей, гармонізації власного еталону етичного керівника із загальноприйнятими нормами і правилами етики та професійної моралі.

Опираючись на сучасні підходи у вихованні та враховуючи виявлені недоліки виховної роботи підрозділів, які готують магістрів-менеджерів освіти, недостатню наповненість або відсутність професійно-етичної складової у планах підготовки, наступний крок наших наукових пошуків вбачаємо у виокремленні та обґрунтуванні педагогічних умов, що мають забезпечувати ефективну організацію процесу виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів.

У «Філософському словнику» поняття «умови» тлумачиться як обставини або середовище, від яких залежить певна річ та в яких вона функціонує [14, с. 707].

Умови, в межах яких відбувається педагогічний процес, називають «педагогічними умовами». Існує ряд варіацій у визначенні педагогічних умов вченими, проте спільне для кожної дефініції – це кінцева мета як результат їх втілення.

На думку С. В. Висоцького, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті умови є динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів підготовки [4, с. 91].

В. І. Андрєєв розглядає педагогічні умови як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання і виховання для досягнення освітніх цілей [1, с. 68].

Найближчою у контексті нашого дослідження вважаємо позицію О. М. Пехоти котра визначає педагогічні умови як систему, основними складовими якої є певні форми, методи,

матеріальні чинники, реальні ситуації, що об'єктивно склалися та створені суб'єктивно і необхідні для досягнення певної педагогічної мети [8], а також А. Я. Найна, котрий розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [7, с. 44].

Синтезуючи підходи відомих науковців, розуміємо педагогічні умови як сукупність можливостей виховного середовища, взаємопов'язаних об'єктивних та суб'єктивних обставин, форм і методів виховного впливу, що мають забезпечити ефективний розвиток професійно-етичних якостей майбутнього керівника.

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу роботи, в яких розглядаються різні підходи до комплексу педагогічних умов, що сприяють ефективному вихованню професійно-етичної сфери особистості.

Так, на думку Н. С. Тимченко, педагогічні умови, які забезпечують реалізацію виховних можливостей навчального процесу формування професійно-етичних якостей курсантів митної справи, – це раціональний добір навчального матеріалу; комплексне й творче застосування ефективних методів і прийомів, спрямованих на його засвоєння, вибір оптимального їх поєднання з урахуванням особливостей курсанта, групи; створення атмосфери творчого процесу міжособистісного спілкування; залучення курсантів до активної пізнавальної діяльності; стимулювання прагнення до морального самовиховання, самовдосконалення, відданості своїй справі [12, с. 103].

Л. М. Шарова [15, с. 152] та О. В. Пономаренко [9, с. 14] у визначенні детермінуючих умов формування професійно-етичної культури педагога, соціального педагога зосереджують увагу на: різних формах ознайомлення студентів з професійними знаннями, етичним кодексом і гуманістичними цінностями педагогічної діяльності; наявності широкого спектра практичних занять, спрямованих на розвиток навичок і вмінь професійної та міжособистісної взаємодії; організації неформального професійного спілкування; створенні можливостей для творчої самореалізації та саморозвитку студентів; приведенні всіх компонентів формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану дієву систему виховання майбутніх педагогів. Н. П. Степанова додає до цього переліку гармонійне поєднання знань предмета, методики і технології викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування з метою досягнення педагогічної компетентності [11, с. 174].

Професійно-етична підготовка, на думку М. А. Левіної, буде проходити успішно, якщо забезпечити спрямованість вузівської професійної програми на використання культуротворчого потенціалу всіх навчальних дисциплін і різних видів практик; використання культуротворчої системи суб'єктно-реалізаційних, змістовно-технологічних та предметно-результативних завдань як засобу становлення суб'єктного, об'єктного і предметного компонентів отримуваних знань, сприяти розвитку професійно-етичної індивідуальності особистості [5, с. 27].

У вихованні професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів навчальних закладів нами визначені три взаємопов'язані та взаємодоповнюючі педагогічні умови. Кожна з них є інтегральною і включає по три складові, реалізація яких має забезпечити розвиток професійно-етичних якостей магістрів-менеджерів освітньої галузі.

Першою з педагогічних умов називаємо організацію виховного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності керівника. Її складовими є:

- особистісно орієнтована взаємодія суб'єктів виховного процесу;
- діяльність Школи професійно-етичного самовиховання (ділові ігри, конференції, подорожі);
- удосконалення роботи викладача у напрямку морального виховання майбутнього фахівця.

Друга педагогічна умова у нашому дослідженні передбачає стимулювання мотивації майбутніх менеджерів шляхом включення в інтерактивні форми організації навчально-виховного процесу і забезпечується такими складовими:

- використання інтерактивних методів в організації навчальних занять;
- залучення магістрантів до вирішення управлінсько-педагогічних ситуацій, участі в тренінгах і майстер-класах;

- створення професійно-етичних автопортретів, етичного кодексу менеджера освіти.

Третьою педагогічною умовою визначено організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, що включає:

- збагачення управлінських дисциплін змістом професійно-етичного характеру;
- впровадження курсу «Етичні основи професійної діяльності менеджера освіти»;
- включення етико-діяльнісного компонента в програму науково-педагогічної управлінської практики.

Розглядаємо першу педагогічну умову, оскільки провідне місце в ефективній підготовці магістра-менеджера відводимо організації виховного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності керівника.

У вихованні професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів визначені певні педагогічні умови, серед яких провідне місце відводимо організації виховного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності керівника.

Виховне середовище, організоване за принципом найбільшої наближеності до умов майбутньої професійної діяльності фахівця, найкраще, на нашу думку, здатне сформувати комплекс якостей особистості, необхідних для професійно-етичної взаємодії у професійному середовищі.

Середовище – це сукупність природних, а також соціально-побутових умов, в яких проходить життєдіяльність людини; її оточення [14, с. 1016].

У сучасній науці визначають такі основні види середовища: природне, життєдіяльності, освітнє. Дослідженням спеціально організованого освітнього, зокрема виховного, середовища присвячені праці А. М. Алексюка, І. Д. Беха, В. М. Вакуленко, І. А. Зязюна; О. М. Пехоти, В. В. Радула, В. А. Ясвіна й інших науковців.

У психолого-педагогічній літературі вживаються два поняття: «освітнє (виховне) середовище» та «освітній (виховний) простір». В. В. Радул стверджує, що «середовище може міститися в просторі; простір містить одночасно минулий, теперішній та майбутній часи, а середовище – реалізацію подій кожного разу в нинішній час» [10, с. 12]. Керуючись розмежуванням автора, у контексті нашого дослідження звертаємось до «середовища», оскільки вважаємо, що, коли мова йде про досягнення конкретної мети, орієнтуватися доцільно на створення та реалізацію конкретних умов в реальних просторово-часових межах.

Вчені називають три основні параметри освітнього (виховного, навчального) середовища: фізичне оточення (архітектура будівлі, дизайн, легкість просторової трансформації тощо); людські фактори (особистісні відмінності та успішність, розподіл статусів і ролей, національні особливості учасників педагогічного процесу та ін.); програму навчання та виховання (акціональну, діяльнісну структуру, стиль спілкування й характер соціально-психологічного контролю, його кооперативні або конкурентні форми, зміст, традиційність, консерватизм або гнучкість тощо) [11].

Для реалізації можливостей середовища виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів доцільно виокремити такі його складові у контексті нашого дослідження:

- соціально-матеріальна (бібліотека з управлінсько-педагогічною і художньою літературою, методичний, кадровий потенціал та традиції випускаючих кафедри, факультету, різні гуртки, студентські об'єднання);

- освітньо-дозвілєва (зміст гуманітарних та професійно орієнтованих дисциплін, етико-діяльнісний характер управлінської практики, конференції, подорожі, різноманітні культурно-дозвілєві заходи);

- етико-психологічна (спілкування викладачів у колективі та зі студентами на засадах толерантності та взаємоповаги, суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії, позитивний психоемоційний клімат).

До основних принципів організації виховного середовища відносять: колективне проектування і здійснення задуму освітньої взаємодії; багатоваріативність змісту освіти, засобів і форм входження в нього – аж до індивідуальних програм організації виховного процесу; цілісність і спадкоємність в змісті і логіці різних організаційних форм підготовки магістрів; стимулювання і підтримка будь-якої освітньої активності; пріоритетність

особистісної, а не функціонально-рольової взаємодії організаторів і слухачів; сприятливий для виховання емоційний клімат [2, с. 38].

Визначаючи виховне середовище як основоположну умову індивідуального розвитку професійно-етичних якостей керівника, вважаємо, що активна роль виховного середовища полягає в тому, щоб сприяти самореалізації людини, розкриттю її потенційних можливостей, які є основою активного професійного і особистісного саморозвитку. Індивідуальна свідомість студента, переробляючи зовнішню інформацію, адаптуючись до навколишніх умов, намагається визначити своє місце в суспільстві – сьогодні та у майбутньому, створити власний стиль життя із відповідними соціально-культурними установками і нормами, ціннісними орієнтаціями, морально-етичними основами поведінки в житті та професії.

Наявність таких індивідуально усвідомлених дій неможлива без позитивної мотивації магістранта. Така мотивація накопичує позитивні емоції та установки і коли їх інтенсивність досягає порогу то людина включається в діяльність. Формувати мотивацію означає не закладати готові мотиви та цілі у свідомість людини, а створювати умови та ситуації розгортання активності, за яких бажані мотиви та цілі утворюватимуться та розвиватимуться через призму наявного досвіду.

Важлива роль при цьому належить викладачам, кураторам, перед якими стоять завдання допомогти магістрантові увійти до нового для нього світу, створити в студентському колективі особливий мікроклімат, що сприяє професійно-етичному спілкуванню, творчій діяльності, розвитку позитивної мотивації до навчання та майбутньої професії.

Класики та сучасники педагогічної науки стверджують, що особистість може виховати лише особистість, професіонала може підготувати лише професіонал, а формує освітнє середовище найкраще середовище близьке до професійної діяльності. Тож провідні орієнтири у вихованні професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів, підготовці їх до етичної, толерантної взаємодії у фаховій діяльності, гуманістичного спілкування на суб'єкт-суб'єктних засадах ми бачили в організації такого виховного середовища, найбільш наближеного до майбутньої професійної діяльності керівника, яке відповідає засадам особистісно орієнтованої освіти.

Отже, складовими реалізації цієї педагогічної умови визначаємо:

- особистісно орієнтовану взаємодію суб'єктів виховного процесу;
- мотивацію магістрантів шляхом залучення їх до діяльності «Школи професійно-етичного самовиховання»;
- удосконалення роботи викладача щодо морального виховання майбутнього фахівця.

З метою перевірки ефективності педагогічних умов виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів нами розроблено заходи, спрямовані на навчально-виховну та позанавчальну діяльність слухачів магістратури «Управління навчальним закладом», а також для викладачів, які забезпечують навчально-виховний процес магістратури.

При цьому вважаємо за необхідне дотримувалися таких ключових ліній в організації:

– утвердження позиції магістранта як рівноправного учасника навчально-виховного процесу, що сприяє підтриманню доброзичливого психологічного клімату в колективі, реалізації міжособистісної неформальної інтеракції на суб'єкт-суб'єктних засадах та принципах взаєморозуміння, співпереживання, вільного обміну думками;

– забезпечення умов для прояву майбутнім керівником освіти активної життєвої і професійної позиції, позитивного суб'єктного досвіду самовизначення у діяльності, самовиховання морально-етичної сфери магістранта, стимулює його внутрішні сили до творчого зростання і самовдосконалення;

– створення ситуації успіху, оптимістичного прогнозування, позитивних моральних установок майбутнього менеджера у діяльності, спрямованій на розкриття можливостей його індивідуального професійного та особистісного саморозвитку.

Таким чином, нами визначено та охарактеризовано педагогічні умови виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів, розкрито особливості створення виховного середовища, організованого за принципом професійно-етичної взаємодії та суб'єкт-суб'єктних стосунків, яке має стати моделлю-еталоном взаємовідносин майбутнього керівника у професійній діяльності. В перспективі подальших досліджень вбачаємо

експериментальну перевірку визначених педагогічних умов в процесі підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом».

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
2. Вакуленко В. М. Методологічні аспекти професійної компетентності менеджера освіти / В. М. Вакуленко // Витоки педагогічної майстерності: збір. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – 2011. – Вип. 8. – Ч. I. – С. 36–39.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология; под ред. В. В. Давыдова. / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Высоцкий С. В. Структура психолого–педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: – Одеса, 1999. – Вип. 8–9. – С. 90–94.
5. Левина М. А. Культурообразующие основы профессионально-этической подготовки студентов медицинского университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. А. Левина. – Москва, 2012. – 31 с.
6. Макаренко А. С. Публичные выступления (1936–1939 гг.): аутентичное издание; сост., автор комментариев Г. Хиллиг / А. С. Макаренко. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – 502 с.
7. Наин А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А. Я. Наин, Ф. Н. Клюев. – Челябинск: Изд-во ЧИРПО, 1998. – 264 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
9. Пономаренко О. В. формування професійно-етичної культури соціального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О. В. Пономаренко. – К., 2001. – 18 с.
10. Радул В. В. Розвиток ідей А. С. Макаренка стосовно середовища життєдіяльності особистості / В. В. Радул // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – 2011. – Вип. 8. – Ч. I. Серія «Педагогічні науки». – С. 8–15.
11. Степанова Н. П. Формирование профессионально-этической культуры студентов заочной формы обучения в процессе педагогического общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. П. Степанова. – Ставрополь, 2004. – 254 с.
12. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. С. Тимченко. – К., 2003. – 239 с.
13. Ушинский К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти: вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К.: Вища школа, 1983. – Т. I. – 187 с.
14. Философский словарь / авт.-сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба. – К.: А.С.К., 2006. – 1056 с.
15. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. М. Шарова. – Брянск, 2003. – 196 с.

УДК 378:656.7-057.87

А. С. НЕМАІЙ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ-ІНСТРУКТОРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Висвітлено результати експериментальної перевірки технології формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів управління повітряним рухом (УПР). Показано, що на етапі формувального експерименту до навчального процесу фахової підготовки майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР уведено спецкурс «Основи педагогічної діяльності диспетчера-інструктора УПР», відповідно до плану спецкурсу організація навчального процесу здійснювалася за інтерактивною технологією. Встановлено, що, результати після експериментального зрізу стосовно рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР свідчать про ефективність вказаної технології.

Ключові слова: педагогічна компетентність, диспетчер-інструктор УПР, педагогічний експеримент.

А. С. НЕМЛИЙ

ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПРОВЕРКА ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДИСПЕТЧЕРОВ-ИНСТРУКТОРОВ УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ

Проанализированы результаты экспериментальной проверки формирования педагогической компетентности будущих диспетчеров-инструкторов управления воздушным движением (УВД). Указано, что на этапе формирующего эксперимента в учебный процесс профессиональной подготовки будущих диспетчеров-инструкторов УВД был введен спецкурс «Основы педагогической деятельности диспетчера-инструктора УВД», согласно плану спецкурса организация учебного процесса осуществлялась через интерактивную технологию. Установлено, что результаты формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности применяемой интерактивной технологии, так как уровень педагогической компетентности будущих диспетчеров-инструкторов УВД экспериментальной группы значительно вырос.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, диспетчер-инструктор УВД, педагогический эксперимент.

L. S. NEMLIY

THE EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE TECHNOLOGY OF FUTURE ATCO-TRAINERS' PEDAGOGY COMPETENCE FORMATION

The article analyzes the experimental research of pedagogical competence formation of future air traffic control officers-trainers (ATCO-trainers). At the stage of forming experiment a course «Fundamentals of ATCO-trainer's educational activities» was developed and introduced into the process of professional training of future ATCO-trainers. According to the plan of this course, the organization of educational process was carried out based on the integrative technology. The results of the forming experiment demonstrate the effectiveness of the implemented technologies.

Keywords: pedagogical competence, ATCO-trainers, pedagogical experiment.

Професійна діяльність диспетчера управління повітряним рухом (УПР) може включати педагогічну діяльність у разі призначення на посаду диспетчера-інструктора. Його фахова підготовка повинна передбачати формування достатнього рівня педагогічної компетенції для успішного виконання завдань на цій посаді. Питання формування педагогічної компетентності спеціалістів непедагогічних професій відображено в працях Н. Лосєва [2], І. Чистовської [3], А. Шишко [4] та інших авторів.

На нашу думку, одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є застосування інтерактивної технології формування педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР на етапі до дипломної підготовки. Запропонована нами науково обґрунтована інтерактивна технологія реалізується у навчальному курсі «Основи педагогічної діяльності диспетчера-інструктора УПР» для студентів IV курсу за напрямом підготовки 6.070102 «Аеронавігація». Ефективність цієї технології була перевірена експериментально.

Метою статті є розгляд педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності технології формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР у процесі фахової підготовки.

Застосування інтерактивної технології навчання формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР – це своєрідна педагогічна практика. Організація навчального процесу інтерактивними методами цієї технології сприяє засвоєнню знань, формуванню вмінь та розвитку навичок, особливо менеджерського, комунікативного, рефлексивного компонентів педагогічної компетентності. Інтерактивна технологія відповідає особистісно орієнтованому підходу до його організації. Створення комфортної атмосфери взаємодії, дає змогу студенту можливість сформувати особистісні якості: креативність, самостійність, толерантність, емпатія, баланс міжособистісних відносин.

Інтерактивна технологія формування педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР реалізується ефективно шляхом запровадження спецкурсу «Основи педагогічної діяльності диспетчера-інструктора управління повітряним рухом» у фахову підготовку диспетчерів УПР. Зміст спецкурсу орієнтований на формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР у процесі фахової підготовки.

Проведений педагогічний експеримент включав констатувальний і формувальний експерименти. Перший з них проводився для оцінювання початкового рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР.

Формувальний експеримент мав у кілька етапів. На першому етапі було відібрано дві групи студентів, які становили контрольну групу – КГ (19 осіб) та експериментальну групу – ЕГ (20 осіб) групи. На другому етапі експерименту проведено передекспериментальний зріз методами анкетування, опитування, оцінки експертів та самооцінки і здійснено оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності студентів ЕГ і КГ за 6 критеріями педагогічної компетентності: мотиваційним, комунікативним, технологічним, менеджерським, особистісним та рефлексивним.

Рівень сформованості педагогічної компетентності студентів обох груп на початку формувального експерименту був ідентичним. Отже, студенти перебували у рівних умовах на початку формувального експерименту. Для перевірки ефективності запропонованої технології організації навчального процесу було введено спецкурс «Основи педагогічної діяльності диспетчера-інструктора УПР».

Організація навчального процесу в обох групах здійснювалась за різними технологіями. В ЕГ студенти оволодівали матеріалом спецкурсу за запропонованою нами інтерактивною технологією за наступною схемою (табл. 1). Студенти КГ навчалися за традиційними технологіями (лекція, семінар).

Таблиця 1

Етапи організації навчального процесу за інтерактивною технологією

№	Назва етапу	Години	Вид діяльності	Методи
11.	Підготовчий	30	Практичні заняття під контролем викладача.	«Проблемна-лекція», «Проблемне питання», «Акваріум», «Мікрофон», «Рольова гра», «Круглий стіл», «Рефлексії».
22.	Репродуктивний	26	Самостійна робота відповідно до завдань для самостійного опрацювання.	«Самооцінка знань», «Твір-роздум».
33.	Творчий	8	Розроблення власного проекту «Фрагмент заняття».	«Метод проектів».
44.	Контрольний	2	Демонстрація проекту, аудиторне заняття.	«Рольова гра», «Метод проектів».

Організація навчального процесу за інтерактивною технологією формування педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР проходить чотири етапи: підготовчий, репродуктивний, творчий та контрольний.

Підготовчий етап відбувається у формі практичного заняття під контролем викладача, за допомогою методів «Проблемна лекція», «Проблемне питання», «Акваріум», «Мікрофон», «Рольова гра», «Круглий стіл» та «Рефлексії».

Репродуктивний етап відбувається у формі самостійної роботи студентів відповідно до запитань для самостійного опрацювання методом самооцінки знань і методом «Твір-роздум».

Творчий етап відбувається у формі розроблення власного проекту «Фрагмент заняття» за «Методом проектів».

Контрольний етап передбачає демонстрацію проектної роботи на практичному занятті.

Студенти КГ проходили традиційне навчання з дисциплін соціально-гуманітарного циклу відповідно до навчального плану університету.

Ефективність впровадження інтерактивної технології до навчального процесу під час його фахової підготовки на базі вивчення спецкурсу «Основи педагогічної діяльності диспетчера-інструктора УПР» виявляли у співставленні успішності рівня сформованості педагогічної компетентності студентів ЕГ і КГ. Обидві групи становили одну експериментальну пару дослідження.

Рівень сформованості педагогічної компетентності та успішність студентів кожної групи є рядом чисел. Кількість чисел відповідає кількості студентів у групі. Числа розставлені рядком за порядком зростання – від найменшого до найбільшого – і є варіаційним рядом або вибіркою.

У нашому дослідженні кожне число варіаційного ряду становить результат сформованості одного з компонентів педагогічної компетентності окремо взятого студента. Далі ці дані зрізу на етапі перед експериментального та дані наступних зрізів у вигляді анкет і тестів називаємо вибіркою.

Під час проведення формувального експерименту дослідження на основі впровадження інтерактивної технології формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР в процесі їх фахової підготовки здійснювалася фіксація даних кожного експериментального заходу за розробленою нами системою оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності цих фахівців.

Фіксація даних за результатами анкетування та опитувальників дала нам можливість визначити рівень сформованості кожного компонента педагогічної компетентності з дотриманням принципів об'єктивності, системності й систематичності.

Від визначення рівня сформованості кожного окремого компонента у відсотковому відношенні ми визначили рівень сформованості педагогічної компетентності через знаходження середнього арифметичного за допомогою формули 1 та програми Excel.

У нашому дослідженні спочатку здійснили обчислювання рівня статистичної вірогідності між двома середніми та обчислили коефіцієнт кореляції. Для уникнення випадковості виявленого показника ми здійснили велику кількість вимірювань.

Одержані одиничні показники позначили через $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ та обчислили середню арифметичну величину, яка узагальнює кількісні ознаки ряду однорідних показників.

Кожен показник окремо говорить про рівень сформованості педагогічної компетентності окремо кожного студента. Визначення середньої арифметичної дало нам можливість оцінити рівень сформованості педагогічної компетентності груп ЕГ і КГ загалом.

Середню арифметичну ми обчислювали додаванням всіх одержаних числових значень рівня сформованості педагогічної компетентності окремо кожного студента і діленням їх суми на кількість студентів [1]:

$$M = (x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n) / n, \quad (1)$$

де M – середнє арифметичне;

$x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n$ – результат отриманих спостережень,

n – кількість спостережень.

Ступінь подібності вибіркової моделі структури генеральної сукупності оцінюється похибкою вибірки, а кількість спостережень, достатніх для забезпечення відхилення середнього значення вибіркової сукупності від середнього значення генеральної сукупності з імовірністю гарантії на 95 %, як прийнято у психолого-педагогічних дослідженнях, становить 38–58 осіб [3].

Кількісну характеристику рівня сформованості педагогічної компетентності визначено на основі дескрипторів за кожним критерієм, урахувавши його ваговий коефіцієнт, а навчальної групи – за формулою 2:

$$PK_{\text{групи}} = \frac{\sum_{i=1}^n PK_i}{n}, \quad (2)$$

де $PK_{\text{групи}}$ – рівень сформованості педагогічної компетентності навчальної групи;

PK_i – рівень сформованості педагогічної компетентності i -го слухача;

n – кількість слухачів у навчальній групі.

Кількісну характеристику рівнів сформованості педагогічної компетентності за кожним критерієм визначено за формулою 3:

$$PK_{Ki} = \frac{\sum O_i}{3}, \quad (3)$$

де PK_{Ki} – рівень педагогічної компетентності слухача за визначеним критерієм;
 $\sum O_i$ – сума оцінок показників i -го критерію.

Оскільки структура педагогічної компетентності майбутнього диспетчера-інструктора УПР є єдністю мотиваційного, технологічного, комунікативного, особистісного, менеджерського та рефлексивного компонентів, ми обчислюємо рівень сформованості цієї компетентності відповідно до рівня сформованості кожного з компонентів.

Отже, загальну кількісну характеристику педагогічної компетентності слухача визначено за формулою 4:

$$PK = M \cdot PK_{K1} + t \cdot PK_{K2} + c \cdot PK_{K3} + p \cdot PK_{K4} + m \cdot PK_{K5} + r \cdot PK_{K6} \quad (4)$$

де PK – рівень педагогічної компетентності слухача;

$PK_{K1}, PK_{K2}, PK_{K3}, PK_{K4}, PK_{K5}, PK_{K6}$ – рівні педагогічної компетентності слухачів за відповідними компонентами;

M, t, c, p, m, r – відповідні вагові коефіцієнти критеріїв $K_1, K_2, K_3, K_4, K_5, K_6$.

Для забезпечення вірогідності результатів формувального експерименту було проведено діагностику початкового рівня сформованості педагогічної компетентності кожного слухача КГ і ЕГ та визначено рівень сформованості педагогічної компетентності груп загалом за допомогою формули 2 та програми Excel.

Спочатку здійснюємо обчислення даних щодо рівня сформованості за кожним компонентом педагогічної компетентності кожного респондента та ЕГ і КГ загалом.

Результати передекспериментального зрізу оцінювання фактичного рівня сформованості педагогічної компетентності за критеріями на початку формувального експерименту подано у таб. 2.

Таблиця 2.

Фактичний рівень сформованості педагогічної компетентності за критеріями на початку формували експерименту

Критерій оцінювання	Респонденти							
	ЕГ				КГ			
	високий	достатній	базовий	низький	високий	достатній	базовий	низький
Мотиваційний	15	35	40	10	16,67	22,22	33,33	27,78
Технологічний	10	25	30	35	11,11	22,22	33,33	38,89
Комунікативний	15	30	45	10	16,67	11,11	38,89	33,33
Менеджерський	10	20	40	30	11,11	16,67	33,33	38,89
Особистісний	10	15	35	40	11,11	16,67	27,78	44,44
Рефлексивний	15	20	35	30	11,11	22,22	33,33	38,89
Педагогічна компетентність	12,50	24,16	37,50	25,83	12,96	18,51	32,33	37,03

Таким чином, узагальнюючі дані передекспериментального зрізу щодо рівня сформованості педагогічної компетентності студентів ЕГ і КГ на початку формувального експерименту виявились рівноцінними, тому вважаємо, що ЕГ і КГ перебували в рівних умовах, оскільки отримана відмінність результату рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР передекспериментального зрізу є незначною.

Як видно з табл. 2, у студентів обох груп найкраще були розвинуті мотиваційний і комунікативний компоненти. Гірше в них був сформований технологічний, менеджерський, особистісний та рефлексивний компоненти педагогічної компетентності. Це пояснюється тим, що студенти IV курсу ще не володіють необхідними методами і технологіями організації навчального процесу.

Після проведення формувального експерименту за розглянутою вище інтерактивною технологією нами було проведено повторне оцінювання рівня сформованості педагогічної

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР за компонентами. Результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів подано у табл. 3.

Таблиця 3

Результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів

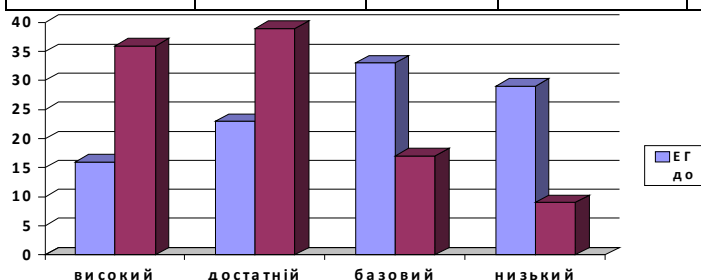
Критерії	Початок експерименту			Кінець експерименту		
	Рівень	ЕГ	КГ	рівень	ЕГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	високий	15	16,67	високий	30	22,22
	достатній	35	22,22	достатній	50	33,33
	базовий	40	33,33	базовий	15	27,77
	низький	10	27,78	низький	5	16,67
Технологічний	високий	10	11,11	високий	30	22,22
	достатній	25	22,22	достатній	50	27,78
	базовий	30	33,33	базовий	15	38,89
	низький	35	38,89	низький	5	11,11
Комунікативний	високий	15	16,67	високий	25	22,22
	достатній	30	11,11	достатній	35	16,67
	базовий	45	38,89	базовий	20	33,33
	низький	10	33,33	низький	20	27,78
Менеджерський	високий	10	11,11	високий	35	27,78
	достатній	20	16,67	достатній	40	22,22
	базовий	40	33,33	базовий	15	27,78
	низький	30	38,89	низький	10	22,22
Особистісний	високий	10	11,11	високий	30	16,67
	достатній	15	16,67	достатній	35	22,22
	базовий	35	27,78	базовий	20	22,22
	низький	40	44,44	низький	15	38,89
Рефлексивний	високий	15	11,11	високий	50	16,67
	достатній	20	22,22	достатній	30	27,78
	базовий	35	33,33	базовий	15	22,22
	низький	30	38,89	низький	5	33,33
Педагогічна компетентність	високий	12,50	12,96	високий	33,3	21,6
	достатній	24,16	18,51	достатній	40,00	28,5
	базовий	37,50	32,3	базовий	16,66	28,0
	низький	25,83	37,3	низький	10,1	20,9

На підставі аналізу рівня сформованості окремо кожного компонента педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР встановлено, що їхній середній показник визначає загальний рівень сформованості педагогічної компетентності ЕГ і КГ. Порівняльний аналіз даних, отриманих на початку і в кінці формувального експерименту (табл. 4), дозволяє зробити висновок, що в результаті формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР за запропонованою нами інтерактивною технологією кількість студентів, які мають базовий та низький рівні, знизилась в ЕГ на 36,6 %, у КГ – на 19,7 %.

Таблиця 4

Приріст рівня сформованості педагогічної компетентності студентів ЕГ і КГ

Рівень	Початок експерименту		Рівень	Кінець експерименту		Приріст	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	12,50	12,96	високий	33,33	21,96	+20,83	+9,00
достатній	24,16	18,51	достатній	40,00	28,85	+15,84	+10,34
базовий	37,50	32,33	базовий	16,66	28,70	-20,84	-3,63
низький	25,83	37,03	низький	10,01	20,49	-15,82	-16,54



Найбільшу кількість студентів з високим рівнем сформованості педагогічної компетентності зафіксовано в ЕГ – 33,33 %. Кількість студентів, що мають високим рівень сформованості педагогічної компетентності, значно збільшилася в ЕГ – на 20,83 %. Для візуального уявлення про ефективність запропонованої технології навчання результати відображені схематично на діаграмах (рис. 1 і 2).

Рис. 1. Сформованість педагогічної компетентності студентів ЕГ до та після формувального експерименту КГ, де навчання проводилося традиційно, всі основні показники змінилися не суттєво (рис. 2).

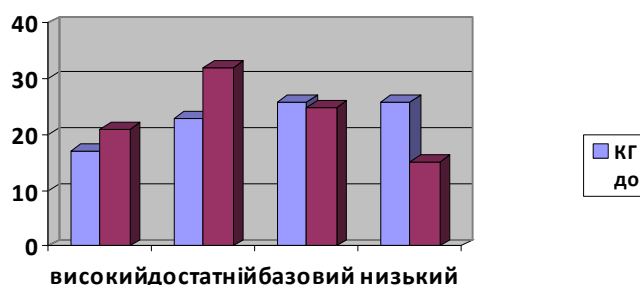


Рис. 2. Рівні сформованості педагогічної компетентності студентів КГ до та після формувального експерименту.

Отже, представлений порівняльний аналіз даних, отриманих на початку і після завершення формувального експерименту, дозволяє зробити висновок, що формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР шляхом запропонованої нами науково обгрунтованої інтерактивної технології навчання є ефективним. Про це свідчать результати післяекспериментального зрізу, який зафіксував в ЕГ порівняно з КГ суттєве зниження кількості студентів з низьким та базовим рівнем сформованості педагогічної компетентності (ЕГ – 36,66 %, КГ – 19,97 %) та, відповідно, суттєве збільшення студентів з високим рівнем педагогічної компетентності (ЕГ – 20,83 %, КГ – 9,00 %).

Вважаємо, що зафіксований суттєвий приріст відбувся саме завдяки використанню запропонованої нами інтерактивної технології, якою передбачено застосування таких інтерактивних методів, як підготовка доповідей, робота над проектами, презентація та захист проектних робіт й ін., що дозволяє ефективно формувати педагогічну компетентність майбутніх диспетчерів-інструкторів УПР під час фахової додипломної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — К.; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. — 308 с.
2. Лосєва Н. М. Педагогічна компетентність викладача / Н. М. Лосєва // *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. — 2006. — Issue № 25. — P. 209–213.
3. Чистовська І. П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. П. Чистовська. — К., 2006. — 223 с.
4. Шишко А. В. Складові педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови / А. В. Шишко // *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. — 2008. — № 115. — С. 155–163.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 372.881.1

О. В. ЦЕПКАЛО

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Проаналізовано вимоги чинної програми англійської мови професійного спрямування, державних і галузевих стандартів вищої освіти у галузі хімічної інженерії щодо змісту навчання умінь студентів-бакалаврів. Вказано на необхідність врахування екстралінгвістичного фактора стосовно змісту навчання професійно орієнтованого спілкування. Акцентовано увагу на вміннях науково-дослідної роботи студентів в реальній ситуації дипломного проектування та ролі іноземної мови професійного спрямування у розвитку зазначених умінь. Охарактеризовано тексти патентної документації як засобу навчання умінь іноземного професійно орієнтованого спілкування на завершальному етапі бакалаврату. Проаналізовано критерії відбору текстів для навчання професійно орієнтованого спілкування. Визначено критерії відбору текстів патентної документації для навчання професійно орієнтованого спілкування в ситуаціях науково-дослідної роботи студентів.

Ключові слова: науково-дослідна робота, дипломне проектування, професійно орієнтоване спілкування, критерії відбору, патентне дослідження.

А. В. ЦЕПКАЛО

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Проанализированы требования действующей программы профессионального английского языка, государственных и отраслевых стандартов высшего образования в области химической инженерии к содержанию обучения умениям студентов-бакалавров. Указано на необходимость учета экстралингвистического фактора относительно содержания обучения профессионально ориентированному общению. Акцентируется внимание на умениях научно-исследовательской работы студентов в реальной ситуации дипломного проектирования и роли профессионального иностранного языка в развитии указанных умений. Охарактеризованы тексты патентной документации как средство обучения умений иноязычному профессионально ориентированному общению на заключительном этапе бакалавриата. Проанализированы критерии отбора тестов для обучения профессионально ориентированному общению. Выделены критерии отбора текстов патентной документации для обучения профессионально ориентированному общению в ситуациях научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, дипломное проектирование, профессионально ориентированное общение, критерии отбора, патентное исследование.

CRITERIA OF TEXTS SELECTION FOR TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION

The article analyzes the requirements of the current programme of English for professional purposes, state and industrial standards for higher education in the field of chemical engineering concerning teaching bachelors' skills. The conclusion about the need of extralingual factor integration in the syllabus of professionally oriented communication was drawn. Attention is focused on the students' scientific research skills in real situations of diploma projection and on the role of foreign language for professional purposes in the development of aforementioned skills. Texts of patent documents as means of teaching foreign language skills of professionally oriented communication at the final stage of baccalaureate were characterized. Texts selection criteria for teaching professionally oriented communication were analyzed and texts selection criteria of patent documents for teaching professionally oriented communication in students' scientific research situations were defined.

Keywords: scientific research work, diploma design, professionally oriented communication, selection criteria, patent research

Приєднання вітчизняної системи освіти до Болонської конвенції, суттєві зміни у політичному, соціально-економічному та культурному житті в Україні, пов'язані зі світовими процесами глобалізації та інформатизації і внутрішніми революційними подіями, неминуче призводять до переосмислення цілей і змісту навчання іноземних мов у немовних ВНЗ. Сучасні міжнародні процеси, розширення різнобічних контактів між країнами, стрімкий науково-технічний прогрес, розвиток новітніх інформаційно-комунікативних технологій тощо висувають перед ними ВНЗ нові завдання у підготовці майбутніх фахівців з рівнем підготовки відповідно до європейських стандартів, що передбачає розвинені вміння професійно орієнтованої усної та письмової комунікації.

У методиці викладання іноземних мов впродовж декількох десятиліть (В. В. Бебих, Н. П. Горбунова, Н. В. Зінукова, Т. М. Каменєва, Т. М. Корж, М. М. Метьолкіна, О. В. Пінська, О. С. Синєкоп, Г. С. Скуратівська, О. М. Устименко й ін.) проблема навчання професійно спрямованого писемного мовлення не втрачає своєї актуальності.

У ВНЗ дослідницького типу, до якого відноситься Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ»), зазначена проблема має свою специфіку. Для студентів технічних спеціальностей створення вторинних текстів на базі автентичної іншомовної текстової інформації є одним з домінуючих завдань їхньої навчальної діяльності, значна частина якої присвячена науково-дослідній роботі (НДР).

Так, на інженерно-хімічному факультеті (ІХФ) НТУУ «КПІ» до такої роботи активно долучаються студенти старших курсів. У рамках міждисциплінарного підходу до іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі хімічної інженерії одним з пріоритетних завдань англійської мови професійного спрямування є заохочення студентів до НДР засобами цієї мови, що відповідно вимагає уточнення певних компонентів змісту навчання через розвиток умінь роботи студентів з патентною документацією під час підготовки їх до дипломного проектування освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) «Бакалавр». Разом з тим розвитку вмінь роботи з англійською патентною документацією у студентів технічних спеціальностей не приділено достатньої уваги. Це й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розгляд критеріїв відбору текстів патентних описів для навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів технічних спеціальностей.

Згідно з Програмою з англійської мови професійного спілкування майбутні фахівці повинні досягти рівня володіння мовою B2 (просунутий/vantage – незалежний користувач), який співвідноситься з ОКР «Бакалавр» та передбачається володіння такими мовленнєвими вміннями у читанні і письмі: розуміти автентичні фахові тексти, здійснювати ознайомлювальне читання неадаптованих технічних текстів для отримання інформації; накопичувати інформацію з різних джерел для подальшого використання (на презентаціях, конференціях, писати зрозумілі, деталізовані тексти різного спрямування, пов'язані з професійною сферою; готувати і продукувати ділову та професійну кореспонденцію; писати з високим ступенем граматичної

коректності резюме, протоколи; користуватися базовими засобами зв'язку для поєднання висловлень у чіткий, логічно об'єднаний дискурс [13].

Відомо, що зміст навчання англійської мови професійного спрямування коригується та деталізується на основі державних та галузевих стандартів освіти певних спеціальностей. Так, стандарти вищої освіти (СВО) НТУУ «КПІ» 6.050202-12, 6.050203-12, що у варіативній частині містять освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) ОКР «Бакалавр» (галузь знань: 0505 – Машинобудування та матеріалообробка); напрями підготовки: 6.050502 – Інженерна механіка, 6.050503 – Машинобудування), описують зміст умінь бакалаврів, серед яких варто зазначити уміння: застосовувати знання іноземної мови у галузі хіміко-технологічних, біотехнологічних, холодильних та газо- і нафтопереробних процесів, а також автоматизації технологічних процесів; користуватися іноземною науково-технічною літературою, складати анотації, реферати, документи; застосовувати належну галузеву термінологію; перекладати спеціальні тексти з іноземної мови; спілкуватися з фахівцями іноземною мовою професійного спрямування; проводити збір та аналіз інформації іноземних електронних джерел.

Проаналізувавши зміст умінь ОКР «Спеціаліст» і «Магістр» згідно з ОКХ СВО НТУУ «КПІ» відповідних галузь знань, напрямків 7.05020201, 8.05020201 і спеціальностей того ж ІХВ, виокремимо комунікативні вміння, які коригують з цілями та завданнями іноземної мови професійного спрямування:

- писати статтю, реферат, доповідь, створювати презентацію;
- виконувати патентний пошук, писати висновок про патентну чистоту;
- оформлювати заявку на корисну модель, винахід, знак для товарів та послуг, комп'ютерну програму, базу даних;
- виступати з доповіддю, брати участь у дискусії, обговоренні проектів.

Ознайомлення з вузькоспеціальними вимогами до дипломного проектування усіх ОКР, що висвітлені у навчально-методичній літературі профільюючих кафедр ІХФ НТУУ «КПІ», а саме: кафедри машин та апаратів хімічних, нафтопереробних виробництв; кафедри хімічного, полімерного, силікатного машинобудування; кафедри автоматизації хімічних виробництв, засвідчило наявність підрозділу «Патентне дослідження», в якому запропоновано алгоритм опрацювання іншомовних патентних описів.

Однією з вимог до дипломного проекту, описаною в методичній літературі профільюючих кафедр, є проведення патентного дослідження, якому відводиться у дипломному проекті цілий підрозділ, з такими завданнями: «формулювання змісту модернізації (на основі технологічної схеми, конструкції хімічного апарату, його елементів, речовин)» [5, с. 51]. Наступним кроком є оформлення і подання заявки на корисну модель або патент (власної модернізації апарату чи машини) до вітчизняного патентного відомства «Укрпатент». Реферат, який є обов'язковою складовою заявки на корисну модель або патент, повинен мати англійський переклад.

Метою патентного дослідження студентів є ознайомлення та аналіз 3–4 патентів, зареєстрованих у міжнародних патентних відомствах, прототипів, що є найбільш близькими до апарата (машини), яка проектується, із зазначенням їхніх переваг та недоліків. Обов'язково виконується посилання на джерело інформації (патент на винахід, на корисну модель, свідоцтво). У кінці підрозділу «Патентне дослідження» зазначається сутність модернізації хімічних апаратів (машин) та наводиться пропозиція щодо технічного рішення, яке можна покласти в основу власної заявки на патент [5, с. 51].

Проаналізувавши наведені вище рекомендації програм, вимоги стандартів вищої освіти та навчально-методичну літературу профільюючих кафедр стосовно дипломного проектування, можемо констатувати певну розбіжність реальних цілей навчання та номенклатури вмінь, що їх описують. Зокрема, маємо на увазі невключення в ОКХ «Бакалавр» ІХФ уміння патентного пошуку, а також відсутність у навчальних програмах англійської мови професійного спрямування спеціальних умінь аналітико-синтетичної обробки текстів патентної документації та продукування на їхній основі англійського опису власної модернізації у вигляді реферату та висновків до дипломного проекту.

Підготовка та виконання дипломного проекту передбачає обов'язкове опрацювання майбутніми бакалаврами оригінальних англійських патентних описів. Про це свідчать вимоги

стосовно підготовки до написання і захисту, викладені в навчально-методичній документації профільюючих кафедр [5].

Зазвичай, студенти аналізують англomовні патенти на винаходи та корисні моделі, зареєстровані патентними відомствами таких високорозвинених індустріальних країн: США, Канади, Великої Британії, Австралії та інших. Цілком зрозуміло, що для виконання такого завдання необхідні певні знання з фаху та навички різних видів професійно орієнтованого читання. Наведене вище підтверджується необхідністю моделювати іншомовну мовленнєву діяльність адекватно ситуаціям професійно зорієнтованого спілкування, зокрема, ситуації НДР студентів технічних спеціальностей, яка на IV курсі відбувається під час дипломного проектування.

Відтак не виникає сумніву в необхідності навчання майбутніх бакалаврів технічних спеціальностей іншомовного професійно орієнтованого спілкування на основі текстів патентної документації.

Цілком логічним видається висновок, що для здійснення успішного навчання іншомовного спілкування необхідно коректно відібрати й організувати навчальний матеріал, насамперед визначивши критерії відбору англomовного текстового матеріалу, а саме текстів патентної документації для навчання професійно орієнтованого спілкування.

Перед тим, як приступити до аналізу критеріїв, що зустрічаються в науково-методичній літературі, представимо аналіз тлумачення поняття «критерій». Ґрунтуючись на його тлумаченні, яке дається у словниках (від грец. *kriterion* – засіб для судження, ознака за якою проводиться оцінювання, визначення або класифікація будь-чого), під критерієм відбору ми розуміємо такі характеристики матеріалу, які дозволяють говорити про доцільність чи недоцільність використання певного матеріалу в навчальному процесі [6, с. 581].

На думку М. В. Ляховицького, без вирішення проблеми відбору навчального матеріалу «будь-яка раціональність навчання стає безпредметною» [3, с. 69]. Слідом за А. М. Щукіним до навчального матеріалу відносимо спеціально відібраний і методично організований матеріал, який підлягає презентації й засвоєнню у процесі навчання, а також включає письмові тексти, невербальні знакові повідомлення [12, с. 365].

Зважаючи на те, що текст, який є компонентом змісту навчання іноземної мови, становить основу навчального матеріалу та відіграє значну роль у процесі поетапного формування комунікативної компетенції у писемному мовленні. Н. Д. Гальськова та Н. І. Гез наголошують на тексті як основі для практичного оволодіння іноземною мовою [1, с. 129].

На думку С. П. Шатілова, основна вимога до навчального матеріалу полягає в тому, що він повинен бути, по-перше, достатнім для використання мови як засобу спілкування, і, по-друге, реальним у заданих умовах [11, с. 51].

Останнє твердження повністю корелює з використанням текстів патентної документації у навчанні писемного мовлення студентів ІХФ НТУУ «КПУ». Адже задані умови опрацювання патентного тексту для створення опису власної розробки реальні в процесі дипломного проектування.

Безсумнівно, важливим завданням є відбір навчального матеріалу, при якому потрібно враховувати такі аспекти:

- обґрунтованість вибору конкретного матеріалу з усього спектра наявної інформації, що призводить до розробки відповідних критеріїв відбору навчального матеріалу;
- роль відбраного матеріалу у вирішенні проблем міжпредметного характеру, а також у майбутній професійній діяльності;
- частотність/можливість використання навчального матеріалу у навчальній і професійній діяльності.

Більшість методистів виокремлюють сфери спілкування як компонент змісту навчання. Беручи до уваги обґрунтованість їхніх точок зору, вважаємо за необхідне зазначити, що в межах даного дослідження доцільно виділити такі сфери писемного спілкування, що є пріоритетними для студентів технічних спеціальностей. До таких сфер належать: навчальна; навчально-наукова; науково-дослідна; професійна.

Наступним завданням є виокремлення критеріїв відбору навчального матеріалу. При вирішенні цієї проблеми ми будемо ґрунтуватися на аналізі прийнятих в методиці загальних

критеріїв відбору автентичних матеріалів для використання у навчальному процесі ВНЗ з метою навчання іноземної мови професійного спрямування та окремих критеріїв їх відбору для розвитку письмової компетенції студентів технічних спеціальностей, а також враховувати умови навчання та фактори, що впливають на відбір автентичних матеріалів як специфічного засобу навчання.

Зважаючи на це, на передній план висувається завдання ретельного відбору текстів для навчання іншомовного професійно орієнтованого читання, які сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності, інформаційної культури студентів і забезпечують керування процесом навчання. С. К. Фоломкіна виокремлює, залежно від умов, релевантні ознаки текстів, що оптимально підходять для професійно орієнтованого читання, які нами будуть розглядатись як загальні критерії відбору навчального матеріалу: цілісність; смислова закінченість; завершеність; зміст, який мотивує студентів; інформаційна насиченість; величина тексту.

Враховуючи зазначені параметри при відборі текстів, варто брати до уваги, що метою читання студентів технічних спеціальностей є не тільки мовний матеріал, а й інформація, яка в ньому міститься. Подібна точка зору стосовно цінності іншомовних текстів для збагачення інформаційної бази спеціалістів технічних спеціальностей належить Т. С. Серової. Вслід за нею ми вважаємо, що текст, який є центром комунікації, стає основною одиницею навчального матеріалу [8, с. 97]. Тексти складають предметний аспект змісту навчання професійно орієнтованого читання у немовних ВНЗ.

Цілі нашого дослідження потребують доповнення зазначених критеріїв критеріями відбору текстів для навчання професійно орієнтованого спілкування. Услід за В. П. Свиридюк та О. С. Синєкоп до таких критеріїв ми відносимо: автентичність, тематичність, інформативність, композиційно-структурна організація, зв'язність і логічність [7; 9].

Зазначені ознаки текстів для професійно орієнтованого спілкування вважаємо загальними критеріями відбору текстів для навчання бакалаврів писемного мовлення у ситуації їхньої НДР. Патентні тексти є релевантними окресленим ознакам, проте вони мають чимало тільки їм властивих характеристик, котрі ми розглядаємо як специфічні критерії відбору текстового матеріалу.

Аналіз англomовних патентних описів (Т. Г. Клепікова, Л. Г. Кравець, Є. Д. Мальонова, Л. А. Матвєєва й ін.), а також власне дослідження 200 текстів англomовних патентних описів, дають змогу визначити основні риси патентних текстів, які відрізняють їх від інших текстів науково-технічного стилю. До таких рис належать:

- новизна інформації;
- інформаційна щільність;
- достовірність;
- специфічна структура.

Проаналізуємо наведені вище критерії детальніше. На думку дослідників (Л. Г. Кравець, Т. Г. Клепікова) новизна інформації пов'язана з тим, що 80 % нової інформації вперше публікується у патентах. Патентні описи містять найновіші данні, оскільки патентування здійснюється ще на стадії розробки, відтак винахідник зацікавлений у пріоритеті, виняткових правах, прагне якнайшвидше запатентувати свій винахід. Відомо, що законодавчо на публікацію запатентованого рішення встановлюються дуже жорсткі, короткі терміни, на відміну, наприклад, від науково-технічної статті, публікація якої може затриматися на місяці і навіть роки, отож, на думку дослідників, патентна документація – це найбільш оперативне джерело новітніх даних.

Інформаційна щільність є властивістю текстів патентних описів. Вона зумовлена функціональною спрямованістю текстів патентних описів, яку ми вбачаємо у необхідності надати найбільш змістовну й повну інформацію як про технічні, так і про юридичні аспекти винаходу.

Достовірність – це вірність інформації, що не викликає сумнівів. Об'єктивна інформація завжди достовірна, але вірогідна інформація може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною. Отримана з патентних описів інформація відрізняється достовірністю, оскільки не містить неперевіраних або сумнівних допущень, рекламних матеріалів, піддаючись суворій технічній експертизі фахівців галузі ще на стадії розгляду заявки. Після проходження всіх необхідних

процедур описи патентів стають доступними для ознайомлення та розміщуються на офіційних порталах патентних відомств в інтернеті. Все наведене вище дає підстави вважати інформацію, викладену в текстах патентної документації, достовірною.

Часто патентний опис є єдиним джерелом інформації про конкретне технічне рішення, а запатентоване технічне рішення завжди становить певний крок у розвитку того чи іншого дисциплінарного знання, що визначає важливість і необхідність використання цієї інформації в роботі фахівців технічних спеціальностей.

До специфічних критеріїв відбору текстів ми відносимо:

- а) критерій відповідності проблематиці НДР студентів;
- б) критерій відповідності композиційно-мовленнєвим формам «динамічний опис» (для процесу) і «статичний опис» (для механізму, (машини, апарату);
- в) критерій композиційно-структурної організації патентного опису;
- г) критерій кількісних параметрів патентного опису.

Розглянемо зазначені критерії докладніше. Перший з критеріїв не потребує детального розшифрування, оскільки кожний із студентів або їх група має певну проблематику, тому при відборі навчального матеріалу враховується проблематика студентської НДР. Щодо критерію відповідності композиційно-мовленнєвим формам, то проведений аналіз текстів патентної документації зазначив, що домінуючими композиційно-мовленнєвими формами є форма «динамічний опис» (для процесу) і «статичний опис» (для механізму, машини, апарату), тому при відборі текстів враховується наявність зазначених композиційно-мовленнєвих форм у відібраних патентних текстах.

Щодо критерію структурно-композиційної організації патентного опису, то, як вже зазначалося, тексти патентних описів мають специфічну форму. Їхня композиційно-структурна організація складається з таких характерних розділів: реферат; передумови створення винаходу, де міститься короткий опис вже існуючих технічних рішень з певного питання та їхніх недоліків; сутність винаходу, в якому висвітлюється основні технічні рішення пропонованого винаходу; короткий опис креслеників; детальний опис винаходу, де описується об'єкт здійснення цього винаходу. Патентний опис завершується патентною формулою, яка є коротким формулюванням об'єкта патентного захисту. Відомо, що на основі патентної формули визначається обсяг правової охорони винаходу.

Стандартна форма викладу матеріалу, обумовлена правилами оформлення заявки на винахід, полегшує пошук необхідних відомостей, а наявність бібліографічного розділу в формалізованому вигляді з добре розробленою системою нумерації та міжнародної індексації робить цей вид науково-технічної документації зручним для використання у НДР.

І нарешті останній з критеріїв – критерій кількісних параметрів патентного опису. Зазначимо, що в кількісному вимірі тексти патентних описів різняться від 2 до 10 сторінок, тож вважаємо за доцільне використовувати тексти обсягом 3–5 сторінок.

Проведений аналіз наукових джерел, науково-методичної літератури мовних та профільюючих кафедр НТУУ «КПІ», власний аналіз патентної документації дозволили зробити наступні висновки. При відборі текстів для навчання професійно орієнтованого спілкування студентів технічних спеціальностей необхідно враховувати екстралінгвістичний фактор, під якими ми розуміємо типові ситуації спілкування студентів в умовах їхньої НДР. Типова ситуація спілкування – це дипломне проектування, в процесі якого відбувається співпраця профільюючих та мовних кафедр. При відборі текстового матеріалу обґрунтованою є необхідність використання текстів патентної документації, які є навчальним матеріалом у реально заданих умовах.

Серед критеріїв відбору навчального матеріалу виокремлюємо загальні критерії професійно орієнтованого спілкування, до яких відносяться автентичність, тематичність, інформативність, композиційно-структурна організація, зв'язність і логічність, та специфічні критерії відбору текстів патентної документації, до яких належать новизна інформації, інформаційна щільність, достовірність, специфічна структура, а також критерій відповідності проблематиці НДР студентів, критерій відповідності композиційно-мовленнєвим формам «динамічний опис» і «статичний опис», критерій композиційно-структурної організації патентного опису, критерій кількісних параметрів патентного опису.

Подальшу перспективу розгляду зазначеної проблематики вбачаємо в розробці комплексу вправ для навчання студентів технічних спеціальностей написання реферату і висновків до дипломного проекту англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. Пособие. – 6-е изд., стереотип. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 336 с.
2. Клепикова Т. Г. Методика построения специализированного курса обучения чтению патентных документов (англ. язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Г. Клепикова. – М., 1998. – 219 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. фак-тов вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
4. Малёнова Е. Д. Перевод патентов США и Великобритании: от теории к практике: учеб-метод. пособие / Е. Д. Малёнова, Л. А. Матвеева. – Омск: Изд-во ОГУ, 2008. – 144 с.
5. Методичні вказівки до виконання дипломного проекту освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» для студентів за напрямом підготовки 6.050503 «Машинобудування», спеціальність «Обладнання хімічних виробництв і підприємств будівельних матеріалів» / уклад.: Степанюк А. Р., Гатілов К. О. – К.: НТУУ «КПІ», 2011. – 64 с.
6. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ КЛАССИК, 2004.
7. Свиридюк В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. П. Свиридюк. – К., 2007. – 194 с.
8. Серова Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография / Т. С. Серова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2009. – 242 с.
9. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Синекон. – К., 2011. – 370 с.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 256 с.
11. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 51 с.
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007. – 746 с.
13. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. – Kyiv: British Council, Ukraine, 2005. – 107 p.

УДК 811.111

І. Ю. ЛИТВИНЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

Обґрунтовано методичні рекомендації щодо навчання англомовного читання студентів технічних спеціальностей засобами інтеграції. Розглянуто особливості взаємопов'язаних етапів навчання англомовного читання студентів технічного профілю: передтекстового, текстового, післятекстового. Висвітлено основні відповідні блоки вправ для формування відповідних навичок і розвитку умінь. Охарактеризовано мету використання методичних рекомендацій щодо навчання англомовного читання студентів технічних спеціальностей, зокрема судноводіїв, на засадах інтеграції. Наведено відповідні блоки вправ, які спрямовані на формування відповідних навичок та розвиток умінь: фонетичної, граматичної та лексичної компетентностей – на передтекстовому етапі; рецептивно-репродуктивних умінь першого, другого та третього порядків – на текстовому етапі; продуктивних умінь – на післятекстовому етапі навчання англомовного читання.

Ключові слова: англомовне читання, студенти технічних спеціальностей, уміння, навички, методичні рекомендації, етапи навчання, інтеграція.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ

Обоснованы методические рекомендации обучения англоязычного чтения студентов технических специальностей на основе интеграции. Рассмотрены особенности взаимосвязанных этапов обучения англоязычного чтения студентов технического профиля: передтекстового, текстового, послетекстового. Освещены основные соответствующие блоки упражнений с целью формирования соответствующих навыков и развитие умений. Охарактеризована цель использования методических рекомендаций по обучению англоязычного чтения студентов технических специальностей, в частности судоводителей, средствами интеграции. Приведены соответствующие блоки упражнений, имеющих целью формирования соответствующих навыков и развитие умений: фонетической, грамматической и лексической компетенций – на передтекстовом этапе; рецептивно-репродуктивных умений первого, второго и третьего порядков – на текстовом этапе; результативных умений – на послетекстовом этапе обучения англоязычного чтения.

Ключевые слова: англоязычное чтение, студенты технических специальностей, умения, навыки, методические рекомендации, этапы обучения, интеграция.

I. YU. LYTVYNNENKO

PECULIARITIES OF METHODS OF TEACHING ENGLISH READING TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES ON INTEGRATION PRINCIPLES

The article presents substantiated methodical recommendations teaching English reading to students of technical specialties by means of integration. The research reveals peculiarities of interrelated stages of teaching English reading to students majoring in technical sciences, namely pre-reading, while-reading, post-reading. Basic sets of exercises, aimed at the formation of relevant skills were analyzed. The purpose of use of methodical recommendations in the context of teaching English reading on integration principles to students of technical specialties, in particular, to future navigators, was characterized in this paper. There has been also suggested a set of exercises aimed at the formation and development of skills, such as phonetic, grammatical and lexical competences on pre-reading stage, the development of receptive-reproductive abilities of the first, second and third orders – on the while-reading stage, and exercises to develop productive skills served on post-reading stage of teaching English reading to students of technical specialties.

Keywords: English reading, students of technical specialties, abilities, skills, methodical recommendations, training stages, integration.

Читання є одним із засобів задоволення професійних інформаційних потреб студентів. Методику навчання іншомовного читання у вищій школі досліджували В. Бухбіндер, Н. Воропаєва, Ю. Ковальова, Г. Кравчук, Р. Мартинова, О. Морозова, А. Оперенко, О. Тарнопольський, Н. Шевченко та інші науковці.

Іншомовна компетентність передбачає передусім уміння читати. В комунікативному середовищі це має такі атрибути: 1) наявність повідомлення як механізму, завдяки якому існують і розвиваються людські відносини загалом за допомогою символів мислення і засобів передання у просторі та збереження їх у часі; 2) наявність соціальної спільноти, що існує за допомогою створених мов і жестів, установлених норм і правил, які використовуються для різної цілеспрямованої діяльності; 3) обмін і передання конкретної інформації, включаючи її емоційний та інтелектуальний сенси [2, с. 83–85].

Читання як складник комунікації передбачає передання інформації між окремими особами або групами осіб, що виражається в її сприйнятті і розумінні та складається зі збирання, збереження, аналізу, обробки, а також її сприйняття і розуміння, встановлення та підтримання зв'язків між людьми з використанням вербальних засобів [2, с. 86].

У лінгводидактичному розумінні таку читацьку комунікативність можна розглядати не як суто методичний принцип, а як методологічний: концептуальний у навчанні (зіставлення знань з уміннями і навичками, відбір прийомів навчання, зміст загальноосвітніх і виховних завдань, інтеграційні зв'язки з іншими навчальними предметами) [3, с. 34]. Отже в загальнофілософському розумінні дослідження проблем спілкування є методологічною основою, на якій базується інтегроване застосування цього феномена в інших науках, зокрема, методиці навчання іноземних мов.

Для ефективнішого формування вмінь іншомовного читання потрібно створити умови, найбільш наближені до природних, формувати комунікацію з такими основними ознаками, як спрямований і мотивований характер мовленнєвої діяльності, відповідні взаємозв'язки між комунікантами, відповідність обговорюваних тем і питань інтересам та рівню розвитку студентів [4, с. 91]. Тому відповідні навчальні програми та посібники покликані розвивати навички читання науково-популярної та спеціальної літератури з метою пошуку інформації, а також удосконалення навичок професійно орієнтованого мовлення, різновидом якого є читання.

Зрештою професійно орієнтоване читання становить є складною комплексною, пізнавальною та інтеграційною діяльністю, яка здійснюється майбутнім фахівцем у процесі орієнтування його в професійних джерелах і текстах фахової тематики [1, с. 153].

З метою реалізації практичних умінь іншомовного читання необхідно забезпечити відповідну мотивацію і створити проблемні ситуації, що зумовлюють потребу у спілкуванні та вирішення певних проблем [1, с. 93].

Спостереження за ходом експерименту, ретроспективний аналіз дій викладача і студентів, а також вирішення проблем, які виникли під час дослідно-експериментального навчання англomовного читання студентів технічних спеціальностей засобами інтеграції, дозволили сформулювати певні методичні рекомендації, спрямовані на досягнення максимально високих результатів.

Мета статті – визначити та охарактеризувати методичні аспекти навчання англomовного читання студентів технічних спеціальностей засобами інтеграції.

Навчання англomовного читання студентів технічних спеціальностей на засадах інтеграції рекомендуємо здійснювати на основі розробленої лінгводидактичної моделі, що включає три взаємопов'язані етапи: передтекстовий, текстовий і післятекстовий.

Перший етап доречно спрямувати на активізацію фонових знань студентів з теми, яка вивчається, а також на усунення труднощів лексико-граматичного характеру, що в подальшому забезпечить концентрацію уваги студентів на змісті текстів, розвиток прогностичних умінь читання технічних текстів, формування лексичних та граматичних мовленнєвих навичок читання, які зумовлюють точність розуміння інформації.

Мета другого етапу спрямована на розвиток у студентів рецептивно-репродуктивних умінь читання текстів першого, другого третього і четвертого порядку, що забезпечують розуміння інформації, отриманої з різних видів текстів, з якими доводиться працювати студентам на заняттях.

На третьому, післятекстовому етапі здійснюється розвиток продуктивних умінь читання літератури за професійним спрямуванням задля забезпечення професійних та пізнавальних потреб завдяки отриманій з текстів інформації.

Методичне забезпечення кожного етапу відбувається за допомогою впровадження розробленої системи вправ для навчання англomовного читання студентів технічних спеціальностей засобами інтеграції. На кожному етапі доцільно використовувати відповідний блок вправ, які спрямовані на формування відповідних навичок та розвиток умінь.

Першою метою передтекстового етапу було формування фонетичної компетентності у читанні. До основної групи вправ цього етапу віднесені вправи щодо нормативної вимови слів і термінів за спеціальністю, формування навичок сприймання та нормативної вимови ізольованих лексичних одиниць і словосполучень з ними, розвитку лінгвістичних умінь сприймання та нормативної вимови речень з цими ж мовними одиницями.

Друга мета передтекстового етапу – формування лексичної компетенції у читанні. Тут доречно впроваджувати в навчальний процес вправи стосовно формування навичок сприйняття та відтворення лінгвістичних одиниць у словосполученнях, розвитку вмінь читання та продукування речень, в яких використовуються вивчені лексичні одиниці, читання словосполучень зі словами, що вивчаються, їх перекладу рідною мовою, продукування власних словосполучень на основі доповнення та розширення наданих зразків.

Третьою метою передтекстового етапу було формування граматичної компетенції у читанні. Цей процес бажано супроводжувати вправами щодо розвитку умінь читання та продукування груп речень, побудованих на основі вивчених граматичних структур, відтворення ізольованих граматичних одиниць рідною мовою при їх сприйнятті англійською (рецептивні знання) та англійською при їх сприйнятті рідною (репродуктивні знання), продукування власних речень на основі доповнення та розширення наданих зразків.

На передтекстовому етапі варто звернути увагу на зняття лексико-граматичних труднощів при подальшому читанні текстів за фахом. Досягнення поставленої мети передбачає отримання таких компонентів англомовної компетенції у читанні, як: нормативна вимова окремих лексичних одиниць; нормативна вимова зв'язних за змістом лінгвістичних одиниць на рівні словосполучення, речення; семантизація окремих лінгвістичних одиниць, зв'язних за їх змістом на рівні словосполучення, та на рівні речення; семантизація ізольованих лінгвістичних одиниць, зв'язних за змістом лексико-граматичних одиниць на рівні словосполучення (окремого речення), та за змістом лексико-граматичних одиниць на рівні речення і понадфразової єдності.

Першою метою текстового етапу є навчання читання тексту з підручника зі спеціальності через розвиток рецептивно-репродуктивних умінь першого порядку, другою – навчання читання тексту, інструкції з технічних довідників через розвиток рецептивно-репродуктивних умінь другого порядку, третьою – навчання читання автентичної наукової літератури через розвиток рецептивно-репродуктивних умінь третього порядку.

Текстовому етапу відповідають групи вправ для: 1) розвитку репродуктивних умінь читання фахової літератури; 2) сприйняття і осмислення професійної інформації, уточнення професійних знань; 3) розширення діапазону професійної компетенції.

Метою вправ післятекстового етапу є навчання студентів технічних спеціальностей трактувати професійні поняття і передавати професійні знання через розвиток продуктивних умінь першого порядку (короткий виклад отриманої інформації за темою відповідно до запропонованої схеми, передання інформації з додаванням особистої оцінки та суджень). На післятекстовому етапі доречно використовувати послідовно вправи: для розвитку продуктивних умінь першого, другого, третього і четвертого порядків.

Вправи, які належать до першої групи, повинні забезпечувати розвиток таких продуктивних умінь: виводити судження на основі фактів, що містяться у навчальному англомовному тексті, інструкції; оцінювати прочитане; порівнювати, узагальнювати отриману інформацію у вигляді резюме, анотацій, коротких повідомлень при спілкуванні з колегами, ревізорами тощо.

Вправи другого блоку варто спрямувати на розвиток таких продуктивних умінь, як: давати характеристику вантажу, інструкції; працювати та узагальнювати інформацію, отриману з інструкцій, конвенцій, пам'яток.

До третього блоку вправ бажано віднести вправи, спрямовані на розвиток таких продуктивних умінь: оцінювати якість вантажу, характеризувати особливості його перевезення у вигляді монологу чи діалогу з представником компанії.

Четвертий блок вправ доцільно спрямувати на розвиток таких продуктивних умінь, як: оцінювати інформацію з інструкції, конвенції; передавати інформацію у вигляді звітів документів.

Стійка динаміка підвищення рівня сформованості у майбутніх фахівців навичок англомовного читання є наслідком спеціально організованої їх навчально-пізнавальної діяльності.

Методика навчання англомовного читання студентів технічних спеціальностей передбачає поетапне оволодіння різними засобами роботи з науково-популярною та професійною літературою для пошуку необхідної інформації та її застосування в майбутній професійній діяльності.

Запропоновані методичні рекомендації дають можливість наочно репрезентувати та описати навчальний процес, спрямований на досягнення кінцевої мети – здобуття вмінь і навичок англомовного читання студентами технічних спеціальностей на засадах міжпредметної

інтеграції. Вони показали можливий шлях організації засобами інтеграції навчання англомовного читання майбутніх фахівців технічних напрямків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: монографія / Г. В. Барабанова. – К.: Фірма «ШКОС», 2005. – 315 с.
2. Ветохов О. Читати і ще раз читати: психологія навчання читання іноземних текстів / О. Ветохов // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 86–95.
3. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія / Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Сметанникова Н. Н. Значение чтения для решения задач образования (о роли и месте преподавателя в средней и высшей школе) / Н. Н. Сметанникова // Homo legens – 2. – М., 2000. – С. 150–156.

УДК 811.112.2:378

Н. М. ЛЕНЮК

СУТНІСНІ ОЗНАКИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розглянуто результати дослідно-експериментального навчання студентів вищих навчальних закладів технічного напрямку у процесі самостійної роботи з використанням навчально-методичного посібника. Теоретично обґрунтовано і визначено переваги даного посібника щодо підвищення ефективності самостійної позааудиторної роботи студентів технічних спеціальностей з німецької мови. Визначено напрямки, за якими проводяться сучасні дослідження іноземної компетентності як методичної проблеми у процесі самостійної роботи. Описано основні етапи перевірки ефективності методики формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи.

Ключові слова: іноземна компетентність, німецька мова, самостійна робота, посібник, вищий навчальний заклад.

Н. М. ЛЕНЮК

БАЗОВЫЕ ПРИЗНАКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Рассмотрены результаты исследовательско-экспериментального обучения студентов высших учебных заведений технического направления в процессе самостоятельной работы с использованием учебно-методического пособия. Теоретически обоснованы и определены преимущества такого пособия для повышения эффективности самостоятельной внеаудиторной работы студентов технических специальностей по немецкому языку. Определены направления, по которым проводятся современные исследования иноязычной компетентности как методической проблемы в процессе самостоятельной работы. Указаны основные этапы проверки эффективности методики формирования немецкоязычной компетентности студентов технических специальностей в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, немецкий язык, самостоятельная работа, пособие, высшее учебное заведение

ESSENTIAL FEATURES OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF COMPETENCE IN GERMAN IN STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

The article deals with the results of experimental learning of the students of technical higher educational institutions in the process of autonomous learning, using a study and methodical textbook. The research presents theoretical substantiation to the advantages of such textbook in making autonomous out of class German studies by the students of technical specialties in German language more effective. The article identifies the directions, which modern scientific investigations of foreign language competence as methodical problem in the process of autonomous learning are conducted in.

Keywords: foreign language competence, the German language, autonomous learning, textbook, higher educational institution.

Реалізація принципів Болонської конвенції, зміна освітньої парадигми висувають нові, більш якісні вимоги до вищої школи. Умови утворення єдиного ринку праці в Європі, забезпечення високого рівня підготовки майбутніх фахівців згідно з вимогами світових стандартів, одержання «подвійних» дипломів потребують від фахівця фундаментальної загальної і професійної підготовки, сформованості критичного мислення, володіння комплексом професійних і соціальних компетентностей. У цьому контексті актуальною постає проблема модернізації освітнього процесу, пов'язаного з формуванням німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей [1].

Проблема формування професійної компетентності фахівців різних галузей висвітлена в науковій літературі достатньо. Зокрема, її психологічні аспекти вивчали М. Боршневський, Л. Карамушка, В. Моляко, В. Семиченко, інші аспекти розглянуті у працях Е. Барбіної, О. Заболотської, І. Зязюна, Н. Кичук, Л. Коваль, Л. Петухової. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували Г. Бородіна, М. Гез, Г. Дементьєва, О. Заболотська, І. Зімня, Г. Китайгородська, Л. Морська, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Тарнопольський, М. Кенал, М. Селс-Мурсія, Д. Хаймс, Савіньйон, Б. Шпіцберг [2].

У центрі уваги багатьох дослідників стоїть питання розробки шляхів удосконалення змісту професійно-орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей, зокрема: економічних (В. Борщевська, Г. Гринюк, Р. Гришкова, І. Каменська, К. Матвєєва, Ю. Семенчук, О. Тарнопольський), військових (Д. Гуляєв, О. Колотуша, Ю. Шмідт, Л. Маслак), юридичних (С. Кіржнер, Л. Котлярова, Г. Савченко, А. Посохова), медичних (О. Петрашук, І. Рябцевич), технічних (Д. Бубнова, К. Джандалієва, С. Коломієць, Г. Кравчук), металургійних (І. Ярема), природничих (Н. Микитенко) та ін. Проте проблема формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей, зокрема майбутніх ІТ-фахівців, не була предметом спеціальних досліджень.

Рекомендаціями з мовної освіти щодо становлення конкурентоспроможного фахівця у кожній професійній сфері, готового вирішувати виробничі завдання в умовах іншомовної комунікації, передбачено навчання студентів під час аудиторної та позааудиторної самостійної роботи [3]. З кожним роком кількість годин на самостійне опрацювання навчального матеріалу значно зростає. Ця тенденція пов'язана з розподілом навчальних годин курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на факультетах, де він викладається як іноземна (німецька) мова для студентів технічних спеціальностей. Відповідно до навчальних планів Херсонського національного технічного університету (ХНТУ) та Чорноморського державного університету (ЧДУ) імені Петра Могили майже 50 % навчальних годин відводиться на самостійну позааудиторну роботу студентів [4, с. 16, 30]. Тому це питання є актуальним в сучасних умовах навчання студентів технічних спеціальностей.

На основі вивчення й узагальнення досвіду викладання німецької мови (німецької) для студентів технічних спеціальностей на І-ІІ курсах у ХНТУ та ЧДУ ім. П. Могили, спостереження за ходом навчального процесу при формуванні німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи, аналізу лінгвістичної та

методичної літератури з проблеми дослідження, вивчення підручників та методичних посібників, доходимо висновку, що до сьогодні не розроблено науково обгрунтованої методики формування у студентів технічних спеціальностей німецькомовної компетентності у процесі самостійної роботи та її навчально-методичного супроводу.

Мета статті – охарактеризувати експериментальне навчання студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи щодо формування німецькомовної компетентності з використанням навчально-методичного посібника «Deutsch für Kybernetiker» на I–II курсах.

Теоретичні положення методики формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи, розроблені підсистема вправ та навчально-методичний посібник «Deutsch für Kybernetiker» стали підґрунтям для формулювання гіпотези експерименту: запропонована нами методика формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи, яка ґрунтується на ідеях компетентнісного, рефлексивного, особистісно-діяльнісного, рівневого підходів, здатна значно підвищити ефективність формування вказаної компетентності майбутніх фахівців.

Навчально-методичний посібник «Deutsch für Kybernetiker», призначений для студентів технічних спеціальностей майбутніх IT-фахівців, складається з двох частин. Перша становить собою корективний курс для студентів I-го курсу, друга – професійно спрямоване навчання німецької мови студентів технічних спеціальностей. Корективний курс передбачає навчання фонетики, граматики, лексики німецької мови з використанням автентичних текстів різної тематики: «Die Technische Universität München», «Das Studium und Leben in Deutschland», «Die Industrie in der Ukraine», «Die Industrie der BRD», «Wladimir Iwanowitsch Wernadskyj», «Ukraine und Deutschland». Друга частина спрямована на формування професійної компетентності через заучування спеціальних термінів, мовних кліше, інструкцій та використання їх у ситуаціях комунікативної та фахової спрямованості.

Вказаний посібник розроблено з використанням автентичних неадаптованих матеріалів, при відборі яких враховувалися спеціальність, професійна спрямованість та інтереси студентів. Вправи для формування фонетичної компетентності передбачають: презентацію лексичного матеріалу у писемному мовленні та його семантизацію з опорою на рідну мову; правопис слів з їхнім транскрибуванням та правильною вимовою; запис слів з транскрипції та їх читання.

До основних видів вправ для розвитку лексичної компетентності належать: вправи на ознайомлення, розпізнавання, відтворення лексичних одиниць; визначення походження і значення іншомовних термінів; підбір синонімічних рядів; вживання лексичних одиниць у словосполученнях, реченнях, понадфразових єдностях; здогадка слів за їх першими або останніми літерами; побудова нових слів від базових. До вправ для формування граматичної компетентності відносяться: вправи на трансформацію, підстановку, заповнення пропусків у реченнях, самостійне вживання граматичних структур. Для розвитку усного мовлення використовуємо такі вправи: складання тематичних діалогів з опорою на різні типи запитань (деталізуючі, ключові); продукування тематичних монологів з опорою на слова та словосполучення; драматизація розмови на основі раптового повідомлення; драматизація полілогів на основі перегляду змісту побутової проблемної ситуації, що спонтанно виникла.

Посібник «Deutsch für Kybernetiker» продемонстрував можливий шлях організації навчального процесу, спрямованого на формування професійної німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей засобами самостійної роботи, у ХНТУ та ЧДУ ім. П. Могили.

Експериментальна перевірка ефективності методики формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи з використанням зазначеного посібника проведена нами відповідно до таких етапів експериментального навчання:

- пошуково-розвідувального, головною метою якого було здійснення передекспериментального анкетування;
- констатувального, на якому проведено передекспериментальний зріз з метою установлення рівня сформованості німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей I першого курсу;

- формувального, який включав власне експериментальне навчання і складався з двох частин і проміжного зрізу;
- прикінцевого, на якому проведені післяекспериментальний зріз з метою визначення рівня сформованості німецькомовної компетентності учасників експерименту, а також обробка та інтерпретація результатів експериментального навчання.

Експеримент проводився у 2010–2013 навчальному році.

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту проведено передекспериментальне анкетування. Перший етап анкетування було спрямовано на визначення студентами ефективності/неефективності наявної методики формування німецькомовної компетентності у процесі самостійної роботи, а другий – викладачами.

Результати показали, що студенти; по-перше, не розуміють чітко зміст самостійної роботи з німецької мови; по-друге, не забезпечені належно навчально-методичними матеріалами; по-третє, не відвідують бібліотеку та лінгафонний кабінет для власного підвищення рівня володіння німецькомовною компетентністю, працюючи натомість удома за комп'ютером; по-четверте, мають бажання підвищити свій рівень сформованості німецькомовної компетентності, про що свідчить їх активна участь в таких заходах, як вікторини, олімпіади, тижні німецької мови.

За результатами другого етапу анкетування виявлено, що більшість викладачів: володіють правильним уявленням щодо змісту, форм, видів, методів самостійної роботи з німецької мови; вказали на відсутність сучасних методичних рекомендацій та посібників для самостійної роботи студентів технічних спеціальностей; засвідчили наявність застарілого обладнання в лінгафонному кабінеті та потребу у створенні комп'ютерного класу з доступом до інтернету; зауважили на необхідності створення добре організованої позакласної діяльності студентів (гуртків та клубів з німецької мови).

Після передекспериментального анкетування проводився основний експеримент, який складався з констатувального, формувального і прикінцевого етапів.

Експериментальне навчання відбувалося в природних умовах на практичних аудиторних заняттях згідно з розкладом та під час виконання завдань у позааудиторній роботі і здійснювалось за посібником «Deutsch für Kybernetiker».

Розділи останнього розташовані у логічній послідовності, кожен з яких зосереджує увагу на одній темі змістовного модуля. Розділи побудовані за принципом структурної цілісності, що передбачає логічне об'єднання між собою частин:

- лексичний матеріал до теми, комплекс вправ, призначених для введення лексичних одиниць (термінів) і засвоєння їх значень, засвоєння лексичних одиниць та граматичних структур;
- завдання, які орієнтують студента на пошук конкретної інформації у тексті;
- текстовий матеріал, побудований з використанням фахової автентичної літератури від мінімальної до максимальної кількості вжитих у текстах термінологічних одиниць;
- завдання, що вимагають осмислення й відтворення отриманої інформації в ситуації мовлення;
- творчі завдання, які вдосконалюють сформовані мовленнєві вміння використовувати отриману інформацію у професійних ситуаціях.

Для досягнення поставлених цілей передбачено зіставлення двох варіантів методики: експериментальної та загальноприйнятої (традиційної). Проведення експерименту було розпочато із передекспериментального зрізу німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей засобами самостійної роботи. Завдання склалися з укладеними навчальними комунікативними ситуаціями згідно з вимогами робочої програми дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням німецька» [4].

На виконання зазначеного зрізу відводилося 2 академічні години. Після проведення передекспериментального зрізу виявлено, що у студентів виникають труднощі зі сприйняттям запропонованого тексту на слух, який було побудовано загалом на знайомому мовному матеріалі і тривалість якого становила не більше 5 хвилин. Під час виконання завдань студенти припускалися деяких граматичних помилок, сплутували використання часів німецької мови, показали невисокий рівень словникового запасу, використовували у відповідях прості лексичні

одиниці та граматичні структури. Упродовж проведення зрізу викладач надавав студентам рекомендації щодо виконання завдань.

У результаті проведеного зрізу встановлено, що сформованість німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей перебуває на середньому та низькому рівнях. Отже, вона сформована недостатньо. В зв'язку з цим нами була розроблена методика формування німецькомовної компетентності засобами самостійної роботи студентів.

Завдання післяекспериментального зрізу були сформульовані на основі посібника «Deutsch für Kybernetiker». Після проведення зрізу виявлено, що переважна більшість студентів не мала значних труднощів як зі сприйняттям аудіотексту на слух, так і з його читанням. Виконуючи завдання, майбутні фахівці показали вміння користуватися граматичними структурами, продемонстрували високий рівень словникового запасу, використовуючи у відповідях професійні терміни, лексичні одиниці зі спеціальності. Запропоновані завдання дали змогу активізувати лексичні навички, перевести словниковий запас студентів із пасивного в активний. Упродовж проведення зрізу в студентів не було потреби в консультації викладача щодо виконання вправ.

Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня сформованості німецькомовної компетентності у студентів експериментальної групи (ЕГ) порівняно зі студентами контрольної групи (КГ). Так, у КГ (високий рівень – 6,8 %, достатній – 26,25 %, середній – 31,17 %, низький – 35,17 %) студенти набули більш високих результатів порівняно зі студентами ЕГ (високий рівень – 11,02 %, достатній – 39,83 %, середній – 29,66 %, низький – 19,46 %).

У результаті проведеного зрізу з'ясовано, що рівень сформованості німецькомовної компетентності студентів є високим і достатнім. Лише незначної кількості студентів ця компетентність опинилася на низькому рівні. Отже, рівень німецькомовної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей зріс у них підвищився інтерес до вивчення німецької мови і цьому сприяло використання розробленої нами методики формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи.

Експериментальне навчання дозволяє стверджувати, що навчально-методичний посібник «Deutsch für Kybernetiker» доцільно використовувати в аудиторній та позааудиторній роботі з німецької мови для формування у студентів технічних спеціальностей (ІТ-фахівців) німецькомовної компетентності у процесі самостійної роботи.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні електронного підручника щодо формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей з використанням посібника «Deutsch für Kybernetiker» на заняттях з німецької мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Бондар Л. А. Теоретико-методологічні засади інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів: монографія / Л. А. Бондар. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 336 с.
3. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / М. А. Ариян, М. А. Измайлов, О. Г. Оберемко, А. Н. Шапов ; под ред. А. Н. Шамова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ МОСКВА; Восток – Запад, 2008. – 253 с.
4. Робоча програма з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (німецька)» / упоряд. О. Подвойською. – Херсон: 2008.

Н. П. ЖОВТЮК

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Обґрунтовано необхідність урахування особливостей лексичної системи першої іноземної мови та її можливого впливу на процес опанування другою іноземною мовою при формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. Визначено та охарактеризовано етапи оволодіння лексичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької. Запропоновано відповідну підсистему вправ, яка передбачає групи вправ для ознайомлення та семантизації нових лексичних одиниць; автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення, понадфразової єдності; активізації дій студентів з новими лексичними одиницями у комунікативних ситуаціях. Наведено приклади вправ кожної з груп.

Ключові слова: майбутні вчителі, лексична компетентність, англійська мова, німецька мова, підсистема вправ.

Н. П. ЖОВТЮК

ПОДСИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

Обоснована необходимость учета особенностей лексической системы первого иностранного языка и ее возможного влияния на процесс овладения вторым иностранным языком для формирования лексической компетентности будущих учителей в процессе обучения английского языка после немецкого. Определены и охарактеризованы этапы овладения лексической компетентностью в процессе обучения английского языка после немецкого. Предложена соответствующая подсистема упражнений, которая предполагает группы упражнений для ознакомления и семантизации лексических единиц; автоматизации действий студентов с новыми лексическими единицами на уровне словоформы, свободного словосочетания, фразы/предложения, сверхфразового единства; активизации действий студентов с новыми лексическими единицами в коммуникативных ситуациях. Приведены примеры упражнений каждой из групп.

Ключевые слова: будущие учителя, лексическая компетентность, английский язык, немецкий язык, подсистема упражнений.

N. P. ZHOVTIUK

SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' LEXICAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AFTER GERMAN

The necessity of taking into consideration features of the first foreign language lexical system and its possible impact on the process of second language acquisition for forming future teachers' lexical competence in teaching English after German has been grounded in the article. Stages of lexical competence acquisition in teaching English after German have been defined and characterized and a subsystem of exercises for forming future teachers' lexical competence in teaching English after German has been presented. The subsystem includes a group of exercises for familiarization and semantization of new lexical units; a group of exercises to automatize students' actions with new lexical units at the level of word forms, expression, phrase/sentence,

complex syntactic unit; a group of exercises to improve students lexical skills in communicative situations. Examples of each group of exercises have been presented in the article.

Keywords: *future teachers, lexical competence, English language, German language, subsystem of exercises.*

У зв'язку із поширеністю та статусом англійська мова вивчається у сучасних вищих навчальних закладах не лише як перша, і як друга іноземна мова. Питання навчання другої іноземної мови тривалий час перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців, оскільки методика її навчання відрізняється від методики навчання першої іноземної мови і позначається певними особливостями. Так, вчені довели вплив рідної мови та першої іноземної мови на процес вивчення другої іноземної мови. Причому аналіз наукових джерел [3; 10; 11; 12; 13; 14; 15 та ін.] свідчить, що більшість дослідників дотримуються думки про домінуючий вплив на вивчення другої іноземної мови саме першої іноземної мови і пояснюють це явище вищим рівнем її активації, свідомою стратегією тих, хто вивчає мову, пригнічувати використання рідної мови, надаючи перевагу першій іноземній мові [13; 15, с. 10]; типологічною близькістю мов [3, с. 36; 15, с. 14]; впливом останньої мови, якою опановував учень чи студент [10; 13; 16; 17]. Тому при розробці методики формування іншомовної комунікативної компетентності з другої іноземної мови потрібно враховувати особливості першої іноземної мови та її можливий вплив на процес опанування другою іноземною мовою.

Рівень володіння іноземною мовою значною мірою залежить від рівня володіння лексичною компетентністю як складової іншомовної комунікативної компетентності. Питання оволодіння лексикою другої іноземної мови досліджували Н. С. Балясникова, Ю. М. Кажан, Б. С. Лебединська, І. Л. Перестроніна, М. І. Реутов, З. К. Соломко, Н. С. Форкун та ін.

Однак аналіз наукових праць свідчить про відсутність розробленої методики формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. У межах статті ми не можемо розглянути формування лексичної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, тому зупинимося на формуванні лексичної компетентності в говорінні у зв'язку з актуальністю навчання говоріння майбутніх учителів іноземних мов, а також із нерозробленістю проблеми. Крім того, зосередимося на підсистемі вправ для формування лексичної компетентності, яка унаочнює відповідну методику.

Мета статті – обґрунтувати підсистему вправ для формування лексичної компетентності в говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Ми трактуємо лексичну компетентність як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [5, с. 215].

Для досягнення поставленої мети необхідно визначити етапи оволодіння лексичною компетентністю в говорінні з другої іноземної мови. Загалом у методиці визначають основні етапи цього процесу:

- ознайомлення з новими лексичними одиницями, коли відбувається семантизація лексичних одиниць, демонстрація особливостей їх використання;
- автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення, понадфразової єдності (діалогічної та монологічної);
- застосування чи активізація дій студентів з новими лексичними одиницями у комунікативних ситуаціях [5, с. 223; 6, с. 167].

Розглянемо реалізацію зазначених етапів у різних методичних підходах. Так, в *інтуїтивному підході* етап ознайомлення передбачає встановлення безпосереднього зв'язку між словом та значенням з опорою на рідну мову; етап автоматизації – багаторазове відтворення, імітацію умов оволодіння рідною мовою; етап автоматизації – використання лексичних одиниць в умовах, наближених до природних.

Свідомо – зіставний підхід на етапі ознайомлення передбачає розкриття значення лексичних одиниць шляхом перекладу, а не особливостей застосування; на етапі автоматизації – зіставлення з рідною мовою, виконання некомунікативних вправ; активізації – самостійні висловлювання студентів у межах навчального завдання.

У *функціональному підході* на етапі ознайомлення відбувається розкриття функції і значення лексичних одиниць через контекст; на етапі автоматизації практикується самостійний вибір та комбінування лексичних одиниць, використання умовно-комунікативних вправ; активізація лексичних одиниць здійснюється на основі комунікативних вправ.

Інтенсивний підхід передбачає багаторазове пред'явлення великого обсягу лексичних одиниць у полілозі; відтворення у контексті, автоматизацію в умовах керованого спілкування; розігрування, імпровізацію у різних ситуаціях [5, с. 223–224].

При розробці підсистеми вправ для формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної ми опираємося на функціональний підхід, не заперечуючи позитивних досягнень інших підходів та можливостей їх використання в нашій методиці. Зазначимо, що у вітчизняній методиці приділяють значну увагу саме функціональному підходу до формування лексичної компетентності [5, с. 224].

Розглянемо детальніше зазначені етапи, базуючись на функціональному підході у навчанні лексичних одиниць та використовуючи положення інших підходів, які можуть сприяти підвищенню ефективності оволодіння майбутніми учителями лексичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької.

Окреслені вище етапи повністю співвідносяться з етапами формування навичок, запропонованих С. П. Шатіловим: орієнтовно-підготовчим, стереотипно-ситуативним, варіативно-ситуативним. На думку вченого, на першому етапі створюється орієнтовна основа дій як необхідна умова для подальшого формування навички. Характер орієнтування може бути або практичним, або теоретичним. На другому етапі починається автоматизація постійних компонентів мовленнєвої дії в подібних чи аналогічних ситуаціях, у яких мовленнєві явища, що тренуються, залишаються константними. На третьому етапі відбувається подальша автоматизація мовленнєвих операцій і формування пластичних властивостей навички, її гнучкості шляхом виконання дії у варіативних мовленнєвих ситуаціях [9, с. 29–30].

Так, на етапі ознайомлення з новими лексичними одиницями (орієнтовно-підготовчому етапі формування лексичної навички за С. П. Шатіловим) відбувається семантизація нових лексичних одиниць, перевірка розуміння студентами значення лексичних одиниць, фонетичне опрацювання нового лексичного матеріалу, демонстрація графічної форми, запис лексичних одиниць [6, с. 170]. Вважаємо, що для семантизації нових лексичних одиниць з англійської мови як другої іноземної доцільно використовувати мовні (одномовні, двомовні, а інколи і тримовні) та немовні способи. Однак, власна викладацька практика та результати опитування 31 викладача Житомирського державного університету імені Івана Франка, Маріупольського державного університету, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, котрі викладають англійську мову як другу іноземну, свідчать, що частіше використовуються мовні способи семантизації, зокрема, одномовні – контекст, синоніми-антоніми, тлумачення, дефініції, а також двомовні – переклад рідною чи німецькою мовами, тлумачення, особливо стосовно лексичних одиниць із соціокультурним потенціалом і тих когнатів, які можуть викликати труднощі в студентів. Зазначимо, що когнати – це однокореневі слова, що мають загальне походження й схоже звучання в двох і більше самостійних мовах [4, с. 31]; при цьому значення когнатів рідко повністю співпадає. Для семантизації слів-когнатів ми пропонуємо використовувати двомовний контекст: текст англійською мовою і той же текст німецькою мовою для демонстрації різниці в значенні чи вживанні, а також пояснення із наведенням прикладів як англійською, так і німецькою мовами. Для семантизації слів, утворених від вивчених, – одномовний спосіб – аналіз словотворчих елементів.

На етапі автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями (стереотипно-ситуативному етапі формування лексичної навички за С. П. Шатіловим) відбувається тренування з метою оволодіння формою, значенням, функцією лексичних одиниць. На цьому етапі використовуються некомунікативні та умовно-комунікативні вправи на імітацію зразка мовлення, підстановку, розширення, завершення, відповіді на запитання, самостійне вживання лексичних одиниць на рівні словосполучення, фрази, а також понадфразової єдності [5, с. 227; 6, с. 170].

На етапі активізації (варіативно-ситуативний етап за С. П. Шатіловим) студенти вживають нові лексичні одиниці на репродуктивному та продуктивному рівнях, спілкуючись у комунікативних ситуаціях [5, с. 227].

Обґрунтувавши етапи формування лексичної компетентності в говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької, розглянемо відповідну підсистему вправ.

І. Л. Бім трактує вправи як структурні одиниці змісту навчального предмета, які вдосконалюють не стільки мовний матеріал, скільки предметні дії з цим матеріалом і на їхній основі розумові дії, тобто діяльність учнів (у нашому випадку студентів) із їх засвоєння [1, с. 193]. Вправи є основним методичним засобом організації, управління та удосконалення навчальної діяльності. Правильно побудовані серії вправ роблять процес навчання раціональним, цілеспрямованим, комунікативним і результативним [7].

Вважаємо за доцільне пояснити вживання нами терміна «підсистема». У вітчизняній методиці розрізняють загальну систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності певного рівня, окремі системи вправ для формування мовленнєвих компетентностей, підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок, в структурі яких розрізняють групи вправ [5, с. 189]. Відповідно до тематики дослідження пропонуємо підсистему вправ, спрямовану на формування лексичних навичок говоріння, що включає певні групи вправ. Базуючись на визначенні підсистеми вправ З. К. Соломко [8, с. 92], ми трактуємо підсистему вправ як сукупність взаємопов'язаних типів і видів вправ, що забезпечить послідовне формування і вдосконалення лексичної компетентності в говорінні майбутніх учителів в процесі навчання англійської мови після німецької.

У дослідженні ми опираємося на типологію вправ, розроблену Н. К. Складенко [7, с. 96–98], а також дотримуємося сучасних вимог до вправ [5, с. 223]. Таким чином, типологія вправ для формування лексичної компетентності у говорінні майбутніх учителів в процесі навчання англійської мови після німецької ґрунтується на загальноприйнятих критеріях і передбачає:

- некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи (критерій комунікативності);
- рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи (спрямованість на прийом або видачу інформації);
- вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням (ступінь керування мовленнєвою діяльністю студентів);
- вправи без опор, із спеціально створеними опорами, з природними опорами (наявність опор);
- вправи індивідуальні, парні, групові (спосіб організації або режим і форма роботи);
- одномовні та двомовні (за критерієм участі рідної чи іноземної мови).

Оскільки оволодіння лексичною компетентністю у процесі навчання англійської мови як другої іноземної передбачає аналіз студентами лексичних одиниць порівняно з лексичними одиницями німецької мови, услід за дослідниками [2; 8 та ін.] ми виокремлюємо також вправи з рефлексивним компонентом та без нього за критерієм наявності самоаналізу/рефлексії. Відзначимо особливу важливість вправ з рефлексивним компонентом для подолання інтерферуючого впливу першої іноземної мови та здійснення позитивного переносу.

Таким чином, підсистема вправ для оволодіння лексичною компетентністю майбутніми вчителями у процесі навчання англійської мови після німецької передбачає:

- групи вправ для ознайомлення з новими лексичними одиницями: подання і семантизації лексичного матеріалу, створення звукового, графічного і семантичного образів лексичних одиниць, організації самоконтролю та рефлексії, перевірки і повторення нових лексичних одиниць [8, с. 95];
- автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення, понадфразової єдності (діалогічної та монологічної);
- активізації дій студентів з новими лексичними одиницями в комунікативних ситуаціях.

Наведемо приклади вправ кожної із перелічених груп, розроблених нами в межах програмної тематики для студентів, які вивчають англійську мову після німецької другий рік (III курс).

Група вправ на ознайомлення з новими лексичними одиницями

Приклад 1.

Мета: семантизувати новий лексичний матеріал з теми “Weather”, розвивати мовну здогадку, навички розпізнавання графічних образів лексичних одиниць за допомогою позитивного переносу з німецької мови.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна, з повним керуванням, з опорами, індивідуальна, тримовна, з рефлексивним компонентом.

Task: Match German phrases to English. Pay attention to the words which are similar in both languages. Underline them and translate into Ukrainian.

1. Es ist ein schöner Tag, ist es nicht? Wir könnten uns keinen besseren Tag wünschen.	a) I can't stand cold weather either.
2. Oh, ja, schön. Es gibt nicht eine Wolke am Himmel und die Luft ist sehr frisch und sauber und alles steht so ruhig. Es ist so schön, dass wir leben in dem Land, das nicht von Dürren und Flut oder Erdbeben leidet.	b) It wouldn't be very nice. I can't stand such heat. I'm simply melting. People should do something with the ecology. It is impossible to live in such heat.
3. Ja, du hast Recht. Unser Klima hat sich sehr verändert wegen der Disforestation, Müll, Rauch. Als Folge beobachten wir die globale Erwärmung. Ich habe im Radio gehört, kann die Temperatur bis 30°C in den Nachmittag steigen.	c) Well, as for me, I like hot climate better than cold. But I agree that people should think about pollution and take care of the planet. Some meetings have to be held with the goal of promoting sustainable development in all countries.
4. Es wäre nicht sehr schön sein. Ich kann es nicht ertragen solche Wärme. Ich bin einfach schmelzen. Leute sollten etwas mit der Ökologie zu tun. Es ist unmöglich, in einer solchen Wärme leben.	d) Certainly, you are right. Our climate has changed a lot. It's because of disforestation, rubbish, fumes. As a result we observe global warming. By the way, I've just heard on the radio the temperature may rise to 30°C in the afternoon.
5. Nun, wie für mich, Ich mag heißes Wetter besser als kalt. Aber ich stimme, dass die Menschen über die Umweltverschmutzung zu denken und kümmern uns um den Planeten. Menschen haben zu den Sitzungen mit dem Goal zu organisieren, um eine nachhaltige Entwicklung in allen Ländern zu fördern.	e) Oh, yes, most lovely. There isn't a cloud in the sky and the air is very fresh and clean. Everything seems so calm. It is so nice that we live in the land which doesn't suffer from droughts and floods or even earthquakes.

Група вправ для автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями

Приклад 2.

Мета: автоматизувати навички студентів уживати нові лексичними одиниці.

Тип вправи: а) некомунікативна, рецептивно–продуктивна, з частковим керуванням, з опорою, двомовна, індивідуальна, з рефлексивним компонентом.

б) умовно-комунікативна, репродуктивна, з частковим керуванням, з опорою, одномовна, парна, без рефлексивного компонента.

Task: a) Read the text. Replace German words with English equivalents. Write down synonyms to them.

E.g. vorstellen – to introduce / present / put forward.

b) Give advice to your friend about the ways of giving news using the synonyms. *Ways to give schlecht news*

It's always easy to give someone gut news, but what if you have something bad to report about? Are there any good Weg to tell bad news without harm? The folgende hints can helfen.

At the beginning try to inform something positiv. Starten or beende the conversation with a Lob to let a person know that things are not going so bad. For example, ‘You tried very well at your exam and in general the results are positive, but unfortunately I can not put you an excellent mark’.

Vorstellung to the disappointing information: Use some words to vorstelle what you're going to say, like ‘I'm sorry’, ‘It's a pity that’ or ‘Unfortunately’. It helps a person to bereiten for what you're going to say.

Probiere to comfort: people should understand why things go the wrong way. Explain your decision.

Try to use a sanft voice: if you know that the news is going to be bad, use a calm voice and soft intonation to make bad news sound nett.

Група вправ на активізацію дій студентів з новими лексичними одиницями

Приклад 3.

Мета: удосконалювати лексичну компетентність студентів у монологічному мовленні.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, без опор, парна, одномовна.

Task 1: Your friend is planning to go to Great Britain in autumn. Tell him/her about the peculiarities of British weather. Use as many new words as possible.

Task 2: You have just come back from Alaska. Tell your friends how the winter climate there differs from the climate in your country. Use as many new words as possible.

Таким чином, формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької повинно здійснюватися з урахуванням особливостей лексичної системи німецької мови та можливостей її впливу на опанування лексичною системою англійської мови.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методики формування лексичної компетентності в письмі у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Долина А. В. Експериментальна перевірка ефективності методики вдосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі / А. В. Долина // Вісник Харківського Національного Університету імені В. Н. Каразіна. Серія Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2011. – Вип. № 65. – С. 185–190.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
4. Маковский М. М. Большой этимологический словарь современного английского языка / М. М. Маковский. – М.: Изд. центр «Азбуковник», 2005. – 526 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичн., пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студентів мовних спеціальностей ОКР «магістр» / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
7. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови сьогодні і завтра: тези конференцій. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 1999. – С. 96–98.
8. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / З. К. Соломко. – К., 2014. – 339 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. – Л.: Просвещение, 1986. – 223 с.
10. Cenoz J. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition / Jasone Cenoz // Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives; ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. – P. 9–20.
11. De Angelis G. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind / G. De Angelis, L. Selinker // Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives; ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. – P. 42–58.
12. Dewaele J. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum / J. Dewaele // Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives; ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. – P. 69–89.

13. Hammarberg B. Activation of L1 and L2 during production in L3 / B. Hammarberg // Processes in third language acquisition; ed. by B. Hammarberg. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. – P. 101 – 126.
14. Jorda M. P. S. Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness / Maria Pilar Safont Jorda. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. – 184 p.
15. Murphy Sh. Second Language Transfer During Third Language Acquisition / Shirin Murphy // Working Papers in Tesol and Applied Linguistics. – 2003. – Vol. 3. – № 1. – P. 1–21.
16. Shanon B. Faulty Language Selection in Poliglots / B. Shanon // Language and Cognitive Processes. – 1991. – Vol. 6 (4). – P. 339 – 350.
17. Williams S. Language Switches in L3 Production: Implication for a Polyglot Speaking Model / S. Williams, B. Hammarberg // Applied Linguistics. – 1998. – Vol. 19 (3). – P. 295 – 333.

УДК 37.02

А. М. ШТОХМАН

ЗДІЙСНЕННЯ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПРИ ВИКОНАННІ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розглянуто явище зворотного зв'язку як складова контролю за навчальним процесом і його практичне застосування. Висвітлено функції, принципи та особливості видів і форм контролю в навчанні іноземної мови. Проаналізовано передумови ефективного управління навчальним процесом і перелічено деякі недоліки традиційних способів здійснення зворотного зв'язку згідно з дослідженнями британських педагогів. У цьому контексті, базуючись на працях західних методистів, представлено додаткові альтернативні методи, що сприяють ефективній перевірці виконання завдань студентами на занятті, зокрема зміна ролей, інтерактивна, дружня перевірка тощо. Перелічено й обґрунтовано деякі переваги таких видів перевірки. Встановлено, що заохочення студентів до участі, відповідальності і співпраці дозволяє полегшити та урізноманітнити традиційний процес зворотного зв'язку.

Ключові слова: навчання, контроль, перевірка, завдання, зворотний зв'язок.

А. М. ШТОХМАН

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассмотрено явление обратной связи как составляющая контроля за учебным процессом и ее практическое применение. Освещаются функции, принципы и особенности видов и форм контроля в обучении иностранному языку. Проанализированы предпосылки эффективного управления учебным процессом и перечислены некоторые недостатки традиционных способов осуществления обратной связи в соответствии с исследованиями британских педагогов. В этом контексте, основываясь на работах западных методистов, представлены дополнительные альтернативные методы, способствующие эффективной проверке выполнения заданий студентами на занятиях, в частности изменение ролей, интерактивная, дружественная проверка и др. Перечислены и обоснованы некоторые преимущества таких видов проверки. Выявлено, что поощрение студентов к участию, ответственности и сотрудничеству позволяет облегчить и разнообразить традиционный процесс обратной связи.

Ключевые слова: обучение, контроль, проверка, задание, обратная связь.

L. M. SHTOKHMAN

CONDUCTING FEEDBACK ON EXERCISES AND TASKS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article deals with a feedback concept as a part of control in educational process. Highlighted are the functions, principles and forms of control in teaching, foreign language in particular. Analyzed are the prerequisites of efficient educational process management and enumerated are some disadvantages of

traditional kinds of feedback, according to the investigations of British trainers. In this context, a range of techniques employed by the teacher to facilitate responses from the students to an exercise or task during a foreign language class described by foreign training coordinators is presented. These are role exchange, interactive, peer checking etc. Some advantages of such kinds of checking are shown and justified. It is revealed that encouraging students to participate, take responsibility and cooperate allows to facilitate and diversify traditional feedback process.

Keywords: *training, control, checkup, task, feedback.*

Про зворотний зв'язок у навчальній діяльності традиційно згадують як про складову контролю, адже для здійснення ефективного управління навчальним процесом необхідно забезпечити такий зв'язок на постійній основі. У методичній літературі визначаються різні функції контролю у навчанні. Так, М. Артюшина відзначає: «Дотримуючись загальнопедагогічної підходу, деякі методисти (Н. Гез, М. Ляховицький, С. Фоломкіна, С. Шатілов) називають такі, як контроль-коригуючу, контроль-попереджувальну, контроль-стимулюючу, контроль-узагальнюючу, інші (А. Мирослюбов) – класифікують контрольні функції як навчальну, діагностичну, коректувальну, управлінську, оціночну» [1, с. 30].

Згідно з твердженням О. Кузнецової, «експериментальними психологічними дослідженнями доведено, що мотив діяти якомога краще у людини є тоді, коли вона отримує інформацію про результат своєї діяльності та порівнює її з образом-ціллю. Це порівняння отриманих результатів з еталоном дає можливість людині щоразу встановлювати для себе певну мету, яка зберігає і підтримує її мотивацію» [7].

Аналіз досвіду і проведені дослідження вітчизняних науковців показують, що в проведенні контролю знань треба дотримуватись таких принципів:

- повнота контролю, тобто охоплення контролем усіх студентів у процесі навчання. Цей принцип необхідний для забезпечення функції зворотного зв'язку;
- плановість контролю, що враховує весь обсяг контролю з певної дисципліни за змістом, рівнем, витратами часу і термінами проведення;
- достовірність результатів контролю, що суттєво як у навчальних, так і у виховних цілях: оцінка сильних і слабких сторін особистості студента, його інтересу до навчання, підвищення особистої відповідальності;
- об'єктивність контролю. Ця вимога припускає зниження суб'єктивного впливу викладачів на результати контролю. Вона забезпечується відповідною розробкою контрольного навчального матеріалу і оцінкою знань студентів на основі цього матеріалу;
- диференційованість контролю за рівнем. Ця вимога припускає обов'язковість відповідності глибини (рівня) контролю тим цілям, які ставилися при вивченні контрольованого навчального матеріалу;
- автоматизація контролю знань, тобто застосування технічних засобів з урахуванням мети контролю та специфіки контрольованого навчального матеріалу;
- простота форм проведення контролю. За формою система контролю повинна бути організована так, щоб зменшити витрати часу викладачів і студентів [2, с. 43].

Система перевірки та оцінки знань, навичок і умінь включає взаємопов'язані види і форми контролю. Їх взаємозв'язок полягає насамперед у тому, що узгоджуються цілі контролю. Так, загальні і кінцеві його цілі впливають з вимог до обсягу знань, навичок і вмінь, а часткові (проміжні) з установок навчальних програм дисциплін. Більш детальна перевірка (особливо в ході вивчення дисциплін) відповідає цілям проведення окремих занять. Сукупність різних видів і форм контролю може бути системою лише тоді, коли всі цілі його і приватні завдання будуть об'єднані єдиною структурною схемою та можна простежити, як, на яких етапах, і в якій послідовності здійснюється перевірка досягнення кожної кінцевої мети навчання [2, с. 35].

Питання про функції контролю в навчанні іноземної мови доцільно розглядати з урахуванням структури навчального процесу. Навчання спілкуванню іноземною мовою здійснюється в безпосередній взаємодії навчальної діяльності викладача (викладання) і навчальної діяльності студентів (навчання), які складають єдину і цілісну систему. У цій системі зворотний зв'язок функціонує в різних напрямках: на викладача і на студентів. Крім спрямованості, він відрізняється також набором функцій, їх характером і змістом [5, с. 28].

Метою статті є розгляд особливостей та деяких альтернатив традиційному зворотному зв'язку, описаних у працях західних науковців та методистів, де він стосується методів, які використовуються педагогом для полегшення виконання студентами вправ або завдань.

За традиційного зворотного зв'язку під керівництвом викладача є мало зв'язку між студентами і він, як правило, відрізняється від традиційної роботи в групі, як пише британський методист, дослідник у цій сфері С. Дарн:

- викладач контролює і відповідає за такі рішення, як, наприклад, коли перейти до наступного питання;
- іноді викладач намарно витрачає багато часу, зачитуючи питання в повному обсязі (що часто є непотрібним, оскільки студенти вже мають їх перед собою) або повторює відповіді студентів без жодної на те причини;
- зворотний зв'язок усієї групи навряд чи визначить, чи всі або більшість студентів знають правильну відповідь;
- менш здібні студенти часто губляться під час зворотного зв'язку, особливо якщо вони намагаються самостійно зрозуміти свої помилки або спробувати їх виправити;
- студенти, які не впевнені у правильності своєї відповіді, можуть почуватися незручно;
- навіть коли правильну відповідь на запитання визначено, рідко перевіряється, чи розуміє її кожен студент.

Перевірка виконання завдання одним студентом, як правило, може бути монотонною і трудомісткою. Вона також може бути нецікавою для більш здібних і потенційно знижує мотивацію менш здібних студентів до виконання вправ.

Однак процес навчання проходить значно успішніше, якщо студент бачить результати його дій, тому деякі форми зворотного зв'язку необхідні з ряду причин:

– зворотний зв'язок щодо виконання завдання дозволяє задовільнити очікування і потреби студентів і визначити їх успіхи або невдачі, і підтвердити, що вони, принаймні, виконали завдання належно;

– зворотний зв'язок про успішне виконання завдань може певною мірою мотивувати студента до навчання. Часто коментарі викладача щодо результатів виконання завдання спонукають студентів до змагання. Негативні результати конкуренції і ризик демотивувати деяких студентів можуть бути пом'якшені відповідними коментарями і чуйним керівництвом викладача;

– зворотний зв'язок діє в якості ефективного показника, який ознаменовує собою кінець завдання або етапу заняття [6].

Спосіб здійснення зворотного зв'язку може розвинути у студентів різні аналітичні навички. Студенти повинні не тільки знати, що їхні відповіді вірні, а й те, чому вони вірні або чому вони роблять помилки. Під час обговорення виконання вправ викладач може виправляти чи додатково пояснити, тоді як навички читання можуть бути покращені за допомогою підказок в тексті або перевірки завдань аудіювання, з використанням друкованого варіанта тексту. Студенти також можуть допомогти у проведенні зворотного зв'язку, вказавши, які питання виявились для них найскладнішими і чому.

Продуктивність роботи студентів на заняттях виконує важливу діагностичну функцію. Помилки можуть вказувати на необхідність додаткового пояснення або уточнення, а успішне завершення завдання може означати, що результату досягнуто і викладач може переходити до нового матеріалу.

Великі витрати часу на опитування цілої групи можуть бути мінімізовані шляхом ефективного навчання та керівництва групою не тільки в процесі діяльності, а й на більш ранніх стадіях заняття. Оцінити роботу студентів можна швидше, якщо більшість відповідей є правильними. У вправах з практики мови вірогідність цього часто є продуктом чіткої, контекстуалізованої презентації, систематичного акценту (індуктивного або дедуктивного) на формі і функції і використання питань для перевірки розуміння змісту [6].

Н. Багулі наголошує, що зворотний зв'язок є тривалим процесом і викладач може робити незначні виправлення під час виконання завдання, зменшуючи час на зворотний зв'язок в кінці заняття. У разі виявлення певних системних помилок викладач може прийняти рішення про проведення опитування з проблемних питань. Науковець зазначає, що передумовою

ефективного зворотного зв'язку є планування заняття так, щоб час для зворотного зв'язку був передбачений заздалегідь [6].

Коли вправи виконуються індивідуально і акцент робиться переважно на точності, викладач може взяти під контроль процес зворотного зв'язку. Проте контроль може бути частково послаблено і викладач може:

- зачитувати відповіді або попросити студентів зачитувати відповіді почергово;
- задавати короткі питання в хаотичному порядку, щоб студенти були в постійній увазі і готовності;
- попросити студентів звернутись до граматичного довідника для перевірки своїх відповідей;
- відповіді на питання можуть бути подані на зворотній стороні опитувальника чи на слайдах в PowerPoint;
- студентам роздається текст для читання, що містить відповіді на всі питання;
- студенти розділяються на команди і змагаються за очки за правильні відповіді.

С. Дарн стверджує, що заохочення студентів до оцінювання один одного після виконання певних завдань не тільки дає тему для обговорення, а й можливість використовувати мову з чіткою метою. Студенти практикуються у дискутуванні, висловленні згоди і незгоди почергово, а також вчаться раціонально пояснювати і вирішувати проблемні питання. Дружня перевірка також дозволяє викладачу рекомбінувати пари, щоб сильніші студенти могли допомогти слабшим. Деякі студенти завжди будуть виконувати вправи швидше, ніж інші, тому іноді варто сказати їм, скільки їх відповідей є правильними, не говорячи, які саме, що дозволить їм ще раз замислитись над своєю роботою [6].

Дуже корисно заохочувати студентів взяти на себе роль викладача і почергово проводити перевірку, надавши відповіді на вправи представникові групи, або половину відповідей одному студенту в парі. Студенти, а не викладач, визначають, хто даватиме відповіді. Це може бути особливо ефективним упродовж першого тижня навчання, коли вони ще в процесі знайомства один з одним.

Студентам видаються картки із завданнями, де вони повинні написати свої відповіді на певні питання. Потім викладач збирає картки і демонструє результати за допомогою проектора. Студенти можуть перевірити свої відповіді і обговорити будь-які труднощі колективно.

Один студент або керівник групи, що має правильні відповіді, приймає на себе роль викладача. У змішаних групах іноді варто дати відповідальність за проведення зворотного зв'язку менш здібним студентам. В однорідніших групах завдання можуть бути розділені між студентами, щоб задіяти принцип дружньої перевірки.

Введення експертної перевірки та особистісно орієнтованого зворотного зв'язку є поступовим процесом, зокрема, зі студентами, які звикли до загального чи індивідуального опитування, до письмових робіт на оцінку. Студенти можуть почуватися некомфортно чи невпевнено, коли правильну відповідь їм повідомляють інші студенти або коли вони повинні прийняти на себе відповідальність за зворотний зв'язок. Попередньо необхідно розповісти про стратегії пояснення та прийоми і методи для кращого навчального ефекту.

Першим кроком може бути спонування студентів до звички перевіряти відповіді один одного, перед чим необхідно наголосити на фразах, що будуть корисними для цієї діяльності:

- «I think...»;
- «What do you think about...?»;
- «What have you got for number three?»;
- «I think so too» / «Me too»;
- «I don't agree, I think it's...because...».

Такі і подібні фрази дають студентам можливість поспілкуватися про завдання та уникнути проблеми переходу на рідну мову, хоча це може статися тоді, коли виникають розбіжності або там, де потрібна метамова. Особливо корисно зосередитися на такій темі вже з першого заняття, а складність цих висловлювань можна підбирати відповідно до рівня групи [6].

Н. Кухалейшвілі погоджується з тим, що необхідно відійти від монотонної, пасивної перевірки завдань і пропонує свої прийоми перевірки граматичних, лексичних та інших типів практичних завдань і зробити її більш інтерактивною. Це передусім:

- перевірка в парах чи групами, коли студенти задають запитання, якщо не погоджуються один з одним чи не є впевнені у правильній відповіді. Викладач не втручається, а слухає уважно і занотовує проблемні аспекти;

- після такої роботи викладач цікавиться незрозумілими чи спірними моментами, і вся група долучається до їх обговорення, після чого типові помилки аналізуються [6].

Перевагами такого виду перевірки є залучення усіх без винятку студентів та обов'язкове використання цільової мови у процесі обговорення. Призначення відповідальних за виявлення помилок і нарахування їм додаткових балів за це завдання спонукає студентів до підвищеної уваги і пильності.

Незважаючи на те, чи оцінює викладач виконання вправ, чи коментує виконання письмових завдань студентами, він завжди повинен пам'ятати, що зворотний зв'язок має супроводжуватися похвалою і заохоченням, щоб зміцнити впевненість студента у собі. Якщо викладачі орієнтуються на студентів, готуючи завдання, то і зворотний зв'язок щодо них має бути особистісно-орієнтованим [4].

Можемо стверджувати, що для здійснення ефективного управління навчальним процесом необхідно забезпечити постійний зворотний зв'язок. Його результати, звичайно ж, не мають великого значення, якщо студент в ході навчання не дізнався чогось нового, але дозволяють викладачу бачити чіткішу картину його успіхів у процесі навчання. Традиційний зворотний зв'язок відбувається за певних обставин, але різноманітність його методів дає змогу одноманітність процедури зробити непомітною, особливо якщо ці методи заохочують студента до участі, відповідальності і співпраці. Тоді викладачеві залишається відповісти на питання, прояснити проблемні аспекти і виконати діагностичну функцію, а зворотний зв'язок служить реальній, відчутній комунікативній меті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшина М. В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / М. В. Артюшина [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://posibniki.com.ua/post-tema-5-kontrol-navchannya>
2. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: научно-метод. пособие для преподавателей / В. Т. Ащепков. – Армавир: АГПИ, 1989. – 139 с.
3. Булах І. Методи контролю та оцінювання рівня знань / І. Булах // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. – К.: Видавничий дім «KM Academia», 1997. – С. 169–185.
4. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching / Ch. Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 215 с.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Darn S. Conducting feedback on exercises and tasks / S. Darn, N. Baguley. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/conducting-feedback-exercises-tasks>
7. Кузнецова О. В. Контроль і зворотний зв'язок: аспекти інтеграції / О. В. Кузнецова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ua-referat.com/> / Контроль і зворотний зв'язок_аспекти_інтеграції
8. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / под ред. В. А. Бухбиндера и Г. А. Китайгородской. – К.: Вища школа, 1988. – 343 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК: 378.124+371.13+37.037+373.5

П. Б. ДЖУРИНСЬКИЙ

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Представлено методичні підходи і рекомендовано впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів (ВНЗ) методик з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи. Розкрито роль в цьому процесі апробованої профілюючої навчальної дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання у старшій школі». Встановлено, що підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до фізичного виховання старшокласників є системою організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування у майбутнього педагога професійних знань, умінь, навичок. Визначено завдання, критерії, засоби, форми, педагогічні умови та етапи підготовки студентів до проведення фізичного виховання зі старшими учнями. Показано, що ефективність методичних підходів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання старшокласників підтверджена результатами апробації.

Ключові слова: методичні підходи, освітньо-професійні програми, майбутні учителі фізичної культури, фізичне виховання учнів старшої школи, навчальні дисципліни, форми навчання, педагогічні умови, методи, етапи підготовки.

П. Б. ДЖУРИНСКИЙ

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧЕНИКОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Представлены методические подходы и рекомендована к внедрению в учебный процесс вуза методика подготовки будущих учителей физической культуры к физическому воспитанию учеников старшей школы. Раскрыта роль в этом процессе апробированной профилирующей учебной дисциплины «Теория и методика физического воспитания в старшей школе». Установлено, что подготовка будущего учителя физической культуры к физическому воспитанию учеников старшей школы является системой организационных и педагогических мероприятий, которые обеспечивают формирование у будущего педагога профессиональных знаний, умений и навыков. Определены задания, критерии, средства, формы, педагогические условия и этапы подготовки студентов к физическому воспитанию старших школьников. Указано, что эффективность методических подходов в подготовке будущих учителей физической культуры к физическому воспитанию учеников старшей школы подтверждена результатами апробации.

Ключевые слова: методические подходы, образовательно-профессиональные программы, будущие учителя физической культуры, физическое воспитание учеников старшей школы, учебные дисциплины, формы обучения, педагогические условия, методы, этапы подготовки.

P. B. DZHURINSKY

FEATURES OF METHODS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The paper presents the methodical approaches and recommendations on implementation of methods of future Physical Culture teachers to physical education of high school students into study process at a higher educational institution. The role of the approbated study discipline "Theory and methods of physical education at high school" has been determined in this research. It has also been defined, that future Physical Culture teacher's training for physical education of high school students is a system of organizational and educational measures, ensuring the formation of future teacher's professional knowledge and skills. The article presents the

defined tasks, criteria, tools, forms, pedagogical conditions and stages of students' training for teaching classes of Physical Education to high school students. Approbation of methodical approaches to future Physical Culture teachers' training for physical education of high school students demonstrated their efficacy.

Keywords: *methodical approaches, educational and professional programs, future teachers of Physical Education, physical education of high school students, subjects, forms of study, pedagogical conditions, methods, training stages.*

Фізична культура як складова загальної культури, суспільними проявами якої є фізичне виховання і масовий спорт, є важливим чинником здорового способу життя, профілактики захворювань, організації змістовного дозвілля, формування гуманістичних цінностей і створення умов для розвитку людини. В умовах орієнтації вищої педагогічної освіти на відповідні стандарти Європейського Союзу набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема якісної фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спроможних професійно виконувати фізкультурно-оздоровчу, спортивно-масову та здоров'язбережувальну діяльність у нових умовах із урахуванням сучасних інноваційних методів навчання. На вагомості вирішення вказаних завдань наголошується в Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту в Україні, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт».

Одним з найважливіших напрямків реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту є фізичне виховання у загальноосвітній школі. Саме у шкільний період відбувається формування в учнів усвідомленого ставлення до занять фізичним вихованням через заняття фізичними вправами в урочний та позаурочний час, валеологічну освіту, медико-санітарне просвітництво, участь у різних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах тощо.

Як свідчать результати наукових досліджень останніх десятиліть, рівень фізичного здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості школярів суттєво знизився [7]. Наукові концепти підготовки майбутніх фахівців фізичної культури висвітлено у багатьох працях вчених [2; 4; 5; 6; 7; 8]. Під час шкільного навчання формуються підвалини фізичного і психічного здоров'я людини, необхідні вміння й навички використання відповідних засобів у повсякденному житті, усвідомлюються мотиви і необхідність активного рухового режиму [1].

Грунтовний аналіз наукових досліджень, присвячених загальним питанням підготовки майбутніх учителів фізичної культури, засвідчив недостатнє вивчення проблем фізичного виховання школярів. Потребують окремого вивчення питання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи [3; 9].

Фізичне виховання є важливим чинником, який суттєво впливає на здоров'я учнів, у тому числі старшокласників. Однак, як свідчить практика ВНЗ, майбутні вчителі фізичної культури спеціально не готуються до занять з учнями старшої школи [2; 9]. Аналіз наукових праць і практики підготовки вчителів фізичної культури до проведення занять з фізичного виховання зі старшокласниками у ВНЗ дозволив виявити певні суперечності між: потребою у підготовці вчителів до проведення фізичного виховання зі старшокласниками й ступенем розробленості теоретико-методичних засад; змістом відповідної професійної підготовки й засобами її реалізації; потенційними можливостями занять з фізичного виховання як засобів фізичного розвитку й оздоровлення старшокласників та недостатнім їх використанням у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Мета статті – обґрунтувати особливості та основні напрямки методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання старшокласників.

Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури засвідчило, що розробка та реалізація проблеми підготовки майбутніх учителів фізкультури до проведення фізичного виховання із старшокласниками ґрунтується на положеннях теорії професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, формування професійної готовності особистості, особистісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, сучасних перетворень фізичного виховання у системі середньої шкільної освіти, фізичної рекреації як структурної частини загальної теорії фізичного виховання, оздоровчої фізичної культури, тендерної рівності у фізкультурній освіті.

Підготовка студентів як майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи за час нашої дослідницької роботи передбачала вивчення навчальних дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст з фізичного виховання»: «Філософія освіти», «Вища освіта і Болонський процес», «Входження України в Європейський простір», «Сучасні інноваційні технології в освіті», «Спортивна медицина», «Психологія фізичного виховання», «Педагогіка фізичного виховання», «Теорія і методика спортивно-масової роботи», «Охорона праці в галузі і цивільний захист», «Теорія і методика фізичного виховання в старшій школі», «Методологія педагогічних досліджень у фізичному вихованні», «Управління підготовкою юних спортсменів», «Педагогічна майстерність тренера», «Інтелектуальна власність», «Біологічні методи досліджень», «Спортивно-педагогічне вдосконалення з видів спорту», а також спецкурс «Сучасні технології рухової активності, фітнесу і здоров'я». У процесі вивчення названих курсів студенти оволодівали знаннями й опановували вміння з проведення уроків фізкультури, спортивно-масових, фізкультурно-оздоровчих і здоров'язбережувальних заходів як на навчальних заняттях, так і в позанавчальний час; при цьому акцентувалася увага на особливостях проведення занять з фізичного виховання у старшій школі.

Вивчення профільюючої навчальної дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання в старшій школі» згідно з вимогами освітньо-професійної програми дало змогу студентам оволодіти знаннями щодо професійної діяльності з фізичного виховання зі старшокласниками про: соціально-педагогічне значення фізичної культури; типові особливості розвитку організму у період навчання; мету, завдання і спрямованість фізичного виховання; форми занять фізичним вихованням цього віку; вимоги до сучасного уроку фізичної культури; зміст й особливості викладання предмета «Фізична культура» у старшій школі; основи методики фізичного виховання з урахуванням особливостей розвитку організму у віці 15–17 років; щільність уроку, її види і способи регулювання; контроль на уроках фізичної культури; особливості використання дидактичних принципів у фізичному тренуванні; нормування навантажень на заняттях з фізичної культури; основи безпеки школярів під час занять фізичною культурою і спортом.

Окрім того, майбутні учителі фізичної культури засвоїли, що повинні оволодіти уміннями: складати програми спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих занять зі школярами старшої школи; складати плани-конспекти занять з фізичного виховання для старшокласників; проводити уроки з фізичної культури у старшій школі; вираховувати і регулювати щільність уроку з фізичної культури для учнів старшої школи; проводити спортивно-масові та фізкультурно-оздоровчі заходи з фізичного виховання в позаурочний час; формувати здоров'язбережувальне і оздоровчо-розвивальне середовище загальноосвітнього навчального закладу.

У процесі вивчення вказаної дисципліни акцентувалася увага студентів на тому, що методика проведення уроку фізичної культури старших школярів наближена до дорослих; динаміка фізичних навантажень має ознаки спортивних тренувань; зміст уроків, дозування навантажень, контроль фізичної підготовки проводяться тільки з урахуванням статі; пріоритетними заняттями для дівчат мають бути ритмічна гімнастика, спортивні та рухливі ігри, циклічні фізичні вправи; з обережністю ставитися до вправ, які створюють напруження на органи малого тазу; розвивати здатність до самостійного аналізу фізичних вправ; навчати фізичним вправам, спираючись на знання учнів, здобуті на уроках фізики, біології, хімії; застосовувати фізичне навантаження з використанням статичних і динамічних вправ; використовувати фізичні вправи для розвитку загальної та швидкісної витривалості; розвивати динамічну витривалість як в юнаків, так і в дівчат; спонукати школярів до фізичного виховання, вести здоровий спосіб життя, уміти формувати навколо себе здоров'язбережувальний простір тощо.

Узагальнення філософських, педагогічних і психологічних підходів, а також проведений аналіз нормативних документів дали змогу визначити, що підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи є системою організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують педагогу формування необхідних професійних знань, умінь, навичок. Така підготовка є одним з напрямків загальної професійно-педагогічної підготовки вчителів фізкультури, в процесі якої студенти мотивуються до проведення занять з

фізичного виховання з учнями старших класів, опановують відповідний зміст, форми, засоби та методи їх проведення, відпрацьовують необхідні вміння контролю психофізіологічного та функціонального стану означеного контингенту.

У нашому дослідженні критеріями оцінки підготовки студентів до проведення фізичного виховання з старшими школярами є: ціннісний (наявність мотивів, цілей, цінностей щодо педагогічної професійної діяльності, які активізують прояв інших компонентів підготовки), когнітивно-збагачувальний (накопичення теоретичних і методичних знань з фізичного виховання учнів старшої школи), організаційно-діяльнісний (оволодіння вміннями і навичками щодо організації фізичного виховання старших школярів), рефлексивно-результативний (оволодіння методами оцінки професійної діяльності з фізичного виховання), а рівнями сформованості – елементарний, базовий, достатній, високий.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи включала педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації студентів для здійснення професійної діяльності в загальноосвітній школі; взаємозв'язок професійно-практичної освіти з дисциплінами гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, варіативного циклів фахової підготовки; насичення процесу фахової підготовки інноваційними та інтерактивними методами навчання; залучення студентів до професійної практичної діяльності з фізичного виховання.

Результатом цієї підготовки була сформована готовність, що визначалася нами як інтегральна якість особистості випускника ВНЗ, яка ґрунтувалася на соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-біологічних, професійно-практичних знаннях, вміннях та навичках, що забезпечувало ефективне проведення уроків, позакласних і позашкільних заходів із старшокласниками.

Структура підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи має такі складові: мета, завдання, етапи і форми роботи. Підготовчий етап дав можливість виміряти рівень підготовленості студентів до фізичного виховання старших школярів з використанням відповідного діагностичного інструментарію, формувальний етап реалізував процес підготовки майбутнього вчителя до діяльності з фізичного виховання зі старшими школярами, а контрольний етап забезпечив встановлення кінцевого результату – рівня готовності студентів як майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання старшокласників.

Методика підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи має за мету оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями і навичками для професійної діяльності зі школярами старшої школи, відпрацьовування засобів, форм і методів їх проведення, розвиток в студентів прагнення до самовдосконалення професійних знань та особистісних якостей майбутнього педагога.

Перевірку ефективності впроваджених методичних підходів ми здійснювали під час навчального процесу студентів V курсу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського інституту фізичної культури та реабілітації освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» спеціальності «Фізичне виховання» протягом одного навчального року. Студенти були розподілені на дві досліджувані групи: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). На підготовчому етапі проведено початковий зріз рівнів підготовленості обох груп до фізичного виховання старших школярів з використанням спеціальних діагностичних тестових вправ, з урахуванням критеріїв підготовки; на заключному зрізі показників (контрольний етап дослідження) встановлювалися зрушення, які відбулися в підготовленості майбутніх учителів фізичної культури за час формувального експерименту.

Результати підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи з урахуванням критеріїв оцінки підготовки представлені в табл. 1.

Як засвідчує табл. 1, в ЕГ високого рівня підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання старшокласників з урахуванням критеріїв оцінки підготовки досягли 36 % студентів (початковий зріз – 28 %), достатнього – 34 % (початковий зріз – 22 %), базового – 28 % (початковий зріз – 30 %), елементарного – 2 % (початковий зріз – 20 %). Змінилися результати й у КГ: на високому рівні перебували 29 % студентів (початковий зріз – 26 %), достатньому – 27 % (початковий зріз – 24 %), базовому – 25 % (початковий зріз – 26 %), елементарному – 19 % (початковий зріз – 24 %).

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи (початковий і прикінцевий зрізи)

Рівні підготовленості	ЕГ		КГ	
	Початковий зріз	Прикінцевий зріз	Початковий зріз	Прикінцевий зріз
	%	%	%	%
Елементарний	20	2	24	19
Базовий	30	28	26	25
Достатній	22	34	24	27
Високий	28	36	26	29

Після закінчення формувального експерименту змінилися результати рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи. Так, в ЕГ на високому рівні результати збільшилися на 8 % (у КГ на 3 %), на достатньому рівні – на 12 % (у КГ на 3 %), однак на базовому рівні результати зменшилися на 2 % (у КГ на 1 %), на елементарному рівні – на 18 % (у КГ на 5 %). Це свідчить про доцільність й ефективність реалізації у ВНЗ методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи з упровадженням визначених педагогічних умов.

Отже, в дослідженні з'ясовано й узагальнено основні напрямки підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання старшокласників, виявлено і впроваджено у навчальний процес навчальні дисципліни щодо такої підготовки. Апробовано у навчальному процесі ВНЗ профільуючу дисципліну «Теорія і методика фізичного виховання у старшій школі», провідним завданням якої є забезпечення майбутніх фахівців теоретичними, методичними і практичними знаннями з фізичного виховання учнів старшої школи. Встановлено, що підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до фізичного виховання старшокласників є системою організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують майбутньому педагогу професійну спрямованість знань, умінь, навичок і формування необхідних якостей. Визначено критерії підготовки (ціннісний, когнітивно-збагачувальний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-результативний) і рівні сформованості готовності (елементарний, базовий, достатній, високий) студентів до проведення фізичного виховання зі старшими учнями.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи включає педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації студентів для здійснення професійної діяльності в загальноосвітній школі; взаємозв'язок професійно-практичної освіти з дисциплінами гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, варіативного циклів фахової підготовки; насичення процесу фахової підготовки інноваційними та інтерактивними методами навчання; залучення до професійної практичної діяльності з фізичного виховання. Структура підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи розподілялася на такі складові, як мета, завдання, методи, засоби, форми та етапи.

Результати перевірки методичних підходів засвідчили їхню доцільність й ефективність реалізації під час підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації моделі з підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання до професійної діяльності у ВНЗ гуманітарного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єв В. Г. Практикум учителя фізичної культури: метод. посібник / В. Г. Ареф'єв, О. В. Андреева, Н. Д. Михайлова. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2014. – 400 с.

2. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е. С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні (1992–2002): зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – С. 301–309.
3. Карпюк Р. П. Загальний стан підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності / Р. П. Карпюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць. – Харків, 2003. – Вип. 13. – С. 33–41.
4. Тимошенко О. В. Деякі аспекти професійної підготовки вчителів фізичної культури в контексті приєднання до Болонського процесу / О. В. Тимошенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К.; Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 371–377.
5. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 442 с.
6. Теория и методика обучения предмета «Физическая культура»: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. / Ю. Д. Железняк, В. М. Минбулатов. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – 272 с.
7. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: підручник / за ред. проф. Т. Ю. Круцевич. – К.: Вид-во НУФВСУ «Олімпійська література», 2012. – 392 с.
8. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. – 4-е изд., стереотип. – М., 2010. – 464 с.
9. Шмелев В. Е. Оптимизация процесса подготовки студентов институтов физической культуры к профессиональной деятельности на основе модели специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Е. Шмелев. – СПб., 2002. – 171 с.

УДК [378+81'25](477)

О. І. КУЦА

ДОСВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СИНХРОННИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СУЧАСНОМУ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

Обґрунтовано необхідність підготовки висококваліфікованих синхронних перекладачів. Розкрито переваги синхронного перекладу в сучасному мультикультурному комунікаційному просторі. Описано технічні характеристики лабораторії синхронного перекладу в ТНПУ ім. В. Гнатюка і розкрито їх відповідність міжнародним стандартам. Висвітлено змістове наповнення теоретичного матеріалу курсу. Представлено вимоги до відбору відеоматеріалу для практичної роботи у лабораторії синхронного перекладу. Вивчено думку студентів щодо тематики та типу відеоматеріалів курсу. Запропоновано вправи для розвитку навичок усного синхронного перекладу. Розглянуто змістове наповнення практичного курсу у платформі MOODLE.

Ключові слова: синхронний переклад, лабораторія синхронного перекладу, кабінка, відеоматеріали, вебінар.

О. И. КУЦАЯ

ОПЫТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СИНХРОННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СОВРЕМЕННОМ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Обоснована необходимость подготовки высококвалифицированных синхронных переводчиков. Раскрыты преимущества синхронного перевода в современном мультикультурном коммуникационном пространстве. Описаны технические характеристики лаборатории синхронного перевода в ТНПУ им. В. Гнатюка и раскрыто их соответствие международным стандартам. Освещено содержательное наполнение теоретического материала курса. Представлены требования к отбору видеоматериала для практической работы в лаборатории синхронного перевода. Изучено мнение студентов по тематике и типу видеоматериалов курса. Предложены упражнения для развития навыков устного синхронного перевода. Рассмотрено содержательное наполнение практического курса в платформе MOODLE.

Ключевые слова: синхронный перевод, лаборатория синхронного перевода, кабина, видеоматериал, вебинар.

EXPERIENCE IN PROFESSIONAL SIMULTANEOUS INTERPRETERS' TRAINING IN MODERN MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

Necessity of development of highly experienced simultaneous interpreters training is grounded. Advantages of simultaneous interpreting in modern multicultural communicational space are revealed. Technical specifications of simultaneous interpreting laboratory at TNPU are described and their compliance with international standards is presented. Theoretical framework of the course is featured. Video materials selection requirements for practical work in the laboratory of simultaneous translation are presented. Students' opinion on the domain and type of the course video materials is studied. The content of the practical course in MOODLE platform is considered.

Keywords: simultaneous interpreting, laboratory of simultaneous interpreting, booth, video material, webinar.

In terms of globalization such modes of communication as international conferences, seminars, symposiums etc. have become widespread. In most cases participants of these events have only basic knowledge of foreign languages. That's why there's a need in simultaneous interpretation (SI) because this type of interpretation has a lot of advantages:

- 1) a speaker delivers his speech without pauses and in such a way holds audience's attention;
- 2) it allows to increase quantity and quality of information flow;
- 3) it's convenient for the participants;
- 4) it enables rendering into several foreign languages in one go [1: p. 66].

SI is studied by numerous scholars, such as: G. Chernov, A. Chuzhakin, A. Shyriaiev, S. Maksimov, A. Riccardi, J. Roderick, S. Shvachko, A. Shveitser, M. Tsvilling, L. Visson and others.

Only well-trained simultaneous interpreters (SIs) can ensure SI of the highest quality. For training good specialists in this sphere *Practical Course of Simultaneous Interpretation* is taught for the 5th year (MA degree) students in Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (TNPU). This course is compulsory and has 2,5 credits.

The aim of our research is to analyse advantages and disadvantages of SI Teaching in TNPU.

For successful training of SIs we:

Use specially-equipped laboratory of SI for the classes. It allows to create authentic environment and interpret into up to 5 languages at a time or into 1 language for 5 students.

Talking about booths, ISO (the International Organization for Standardization) standards should be mentioned. Let's consider how our specially-equipped laboratory for SI meets the main requirements of ISO 2603 "Fixed booths for SI" [4].

Interpreters' booths are designed to meet three requirements:

- acoustic separation between different languages spoken simultaneously, without mutual interference between languages interpreted or with the speaker in the hall;
- efficient two-way communication between the booths and the conference hall;
- a comfortable working environment enabling interpreters to maintain the intense effort of concentration required by their work [4].

Our laboratory meets the 1st requirement. But it partly meets the 2nd and the 3rd ones. The problem is there isn't any consoles in the booths, except for earphones and microphone which on the one hand, enables interpreters to do a relay interpreting, for example, or press a mute button while coughing, etc. But on the other hand, students are more concentrated on interpreting rather than the console. As for the 3rd requirement, there isn't enough room for 2 simultaneous interpreters. As we all know 2 interpreters should work in turns every 20 or 30 minutes.

But despite these inconveniences students can practice in near-real conditions and get the feel of the booth.

Watch webinars with simultaneous interpreters-practitioners.

We encourage students to register for webinars with simultaneous interpreters, listen and ask questions. For example, on November, 29 2014 at 5 p.m. there was a webinar with a famous simultaneous interpreter Elena Chudnovskaya organised by Vox Translators group [11]. She told about her fears at different stages of her career and shared the recipes which helped her to master her

fear. It's interesting that before the webinar Elena asked all participants to evaluate her three "the deadliest" simultaneous interpretations and decide how "fearful" they are for them.

We are also going to organise a webinar with American simultaneous interpreter Elena Bell who's got MA in Translation and Interpretation. That will give our student an opportunity to study her experience and ask questions.

Combine theory and practice: while rendering some information flow, attention is paid to some specific aspects (e.g., lexical, semantic and so on):

Table 1

Theoretical framework of the course (I term)

<i>Module 1. Simultaneous interpreting: historic aspect</i>	
Topic 1	History of simultaneous interpreting
Topic 2	Prominent simultaneous interpreters
<i>Module 2. Basic approaches to simultaneous interpreting</i>	
Topic 1	Basic notions and principles of simultaneous interpreting
Topic 2	Interpreting as interlingual and cross-cultural communication
<i>Module 3. Audio-textual aspect of simultaneous interpreting</i>	
Topic 1	Perception and understanding of messages in interpreting
Topic 2	Types of contexts and contextual relationships in oral discourse

Table 2

Theoretical framework of the course (II term)

<i>Module 1. Simultaneous interpreting: semantic aspect</i>	
Topic 1	Semantic aspects of interpretation
Topic 2	Semantic redundancy of oral messages
<i>Module 2. Simultaneous interpreting: lexical aspect</i>	
Topic 1	Lexical aspects of interpretation
Topic 2	"Gaps" in perception of oral discourse and ways of "filling them in" in interpreting
<i>Module 3. Functional system and anticipation in simultaneous interpreting</i>	
Topic 1	Functional system of simultaneous interpretation
Topic 2	Anticipation in simultaneous interpretation
<i>Module 4. Simultaneous interpreting: grammatical aspect</i>	
Topic 1	Grammatical difficulties typical of simultaneous interpretation
Topic 2	Compression and expansion in simultaneous interpretation

During our classes we use videos from YouTube (where one can easily find speeches, records of different meetings, summits, interviews, etc.). Very useful are official websites of CNN [6], BBC [3]. And we must admit students also like these sites very much, especially while preparing individual research projects.

We find e-learning tool Speech Repository II [9] very helpful and interesting. While choosing the video, one can select:

- language;
- use (simultaneous or consecutive);
- type (conference, press conference, debate, hearing, interview, or pedagogical material);
- keywords;
- level (basic, beginner, intermediate, advanced / test-type, very advanced);
- domain (general, agriculture, audiovisual and media, budget, climate, competition, consumers, culture, customs, development, economic and monetary affairs, education, training, youth, employment and social policy, energy, enlargement, enterprise, environment, external relations, external trade, fight against fraud, fisheries and maritime affairs, food safety, foreign and security policy, humanitarian aid, human rights, information society, institutional affairs, internal market, justice, freedom and security, public health, regional policy, research and innovation, taxation, transport);
- speech #;
- duration.

When you've chosen the video, one also get information about place and date of the record. And one more key aspects of this project is provision of terminology list for each video.

It's interesting to know students' opinions about video material used in our classes. That's why we asked last year and this year MA students the following questions:

What types of video materials do you prefer interpreting simultaneously?

What domains do you like interpreting simultaneously?

What should be changed to make our classes more successful?

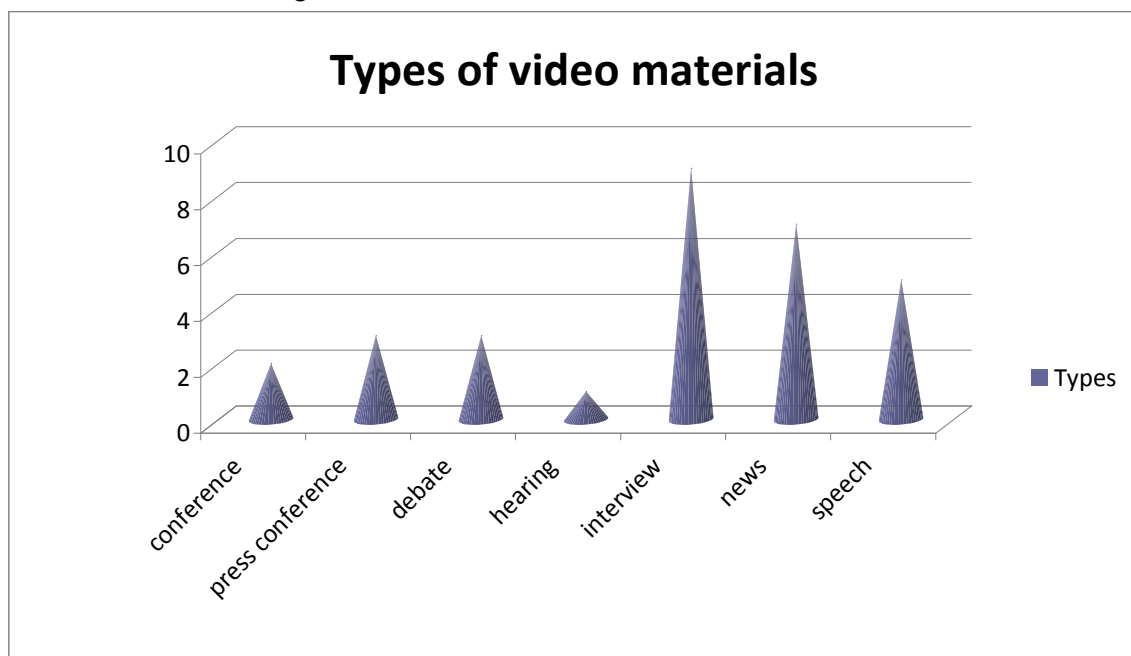


Fig. 1. What types of video materials do you prefer interpreting simultaneously?

Conference – 2 (reasons: “speakers talk for approximately 20 mins, so you deal with 1 topic and the same terminology, you can learn something new”),

press conference – 3 (“you may know people and subjects, speakers take some time to think what to answer, so you have time to think”),

debate – 3 (“you may perform a high pressurebalancing act, you become more professional and self-confident”),

hearing – 1 (“my second major is law, so I can do high quality interpreting in this domain”),

interview – 9 (“it’s not boring, because you switch from one speaker to the other, and you have time to think”),

news – 7 (“you are up-to-date with the things going on in the world”),

speech – 5 (“the speech tempo allows you to think how to render a passage and interpreting the same people to become familiar with their vocabulary”).

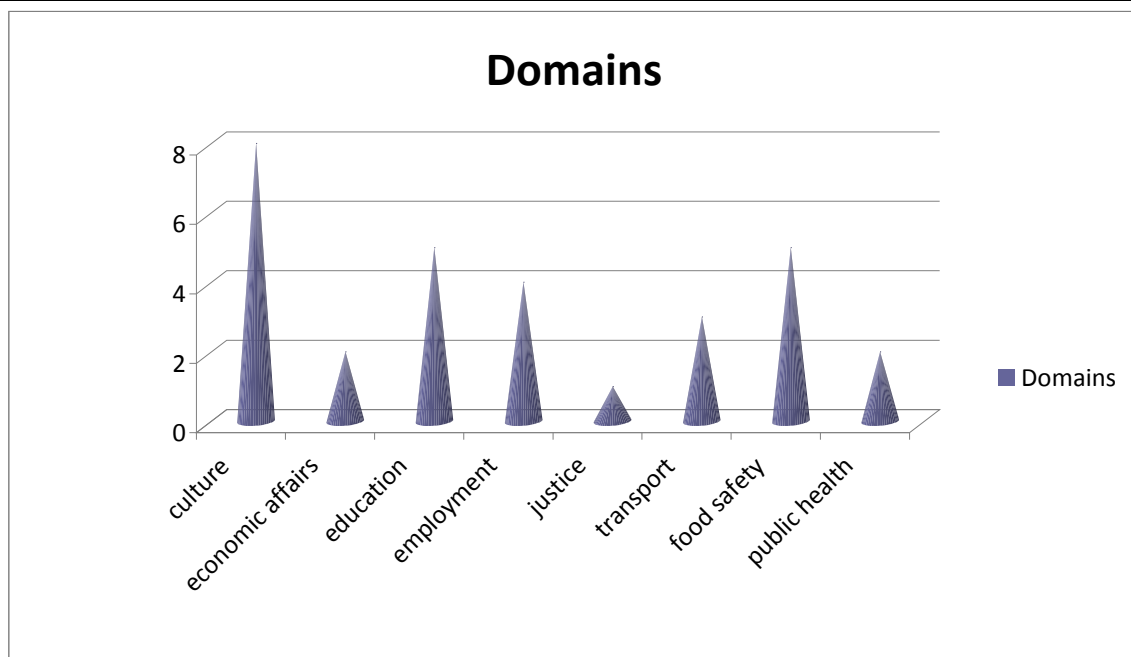


Fig. 2. What domains do you like interpreting simultaneously?

Culture – 8, economic affairs – 2, education – 5, employment – 4, justice – 1, transport – 3, food safety – 5, public health – 2.

What should be changed to make our classes more successful?

It'll be good to increase the amount of credits for studying SI (1 year is not enough). Why? They will be able to practice more which will help them to develop professionally, cover more domains and, as a result, learn more terms.

Each class is started with warming-up activities (for developing voice) and finished with the discussion (for critical analysis of the interpreting) and conclusions (to sum up everything done and set new goals).

Warming-up activities help to develop interpreter's voice because "voice is crucial to professional survival". For warming-up activities we use sayings and tongue twisters in English and Ukrainian, e.g.:

Mary Mac's mother's making Mary Mac marry me.

My mother's making me marry Mary Mac.

Will I always be so Merry when Mary's taking care of me?

Will I always be so merry when I marry Mary Mac? [10].

At the end we analyze all the interpretations in order to avoid these mistakes in the future. We also sum up everything we've done and see either we've reached our goals or not and set new goals for the next class.

Use variety of exercises for developing SI skills (general preparatory exercises and SI practice exercises) [2 : p. 259-301].

After certain amount of done exercises, interpreting solutions are on the level of habits and are controlled by fringe of consciousness [2 : p. 262].

According to prof. L. Chernovaty, exercises for developing SI skills may be divided into: 1) general preparatory and 2) SI practice exercises.

General preparatory exercises are those without interpreting but are necessary for developing certain skills needed for interpreting [2 : p. 262]:

Sentence paraphrasing in the SL;

Key words finding;

Guessing from the given hints what the information is about;

Shorten the text;

Transform the information into newspaper headlines, etc.

SI practice exercises:

Listen to the information, read by the teacher, once. Make notes. While listening to it for the second time count from 1 to 233 trying to be as attentive as possible. Retell the article in your mother tongue using notes;

Listen to the information, read by the teacher while simultaneously reciting the English alphabet in the direct and reverse orders. Retell the article in your mother tongue;

Guessing the words by means of 1 or 2 syllables;

Interpreting of people with different accents, articulation, etc.;

Simultaneous reading of translated at home video (Van Doren);

At sight simultaneous interpreting.

Work with MOODLE platform.

MOODLE platform provides students with all the necessary information, in particular: 1) The Aim and the Tasks; 2) Assessment criteria; 3) Literature; 4) Internet Sources; 5) Glossary; 6) Programme Overview; 7) Programme Structure; 8) Self-Directed Learning and Individual Research Work; 9) Books and Articles for Reading and Discussion; 10) Plans of practical classes and tasks; 11) News; 12) Marks [8].

To conclude we may say that work in a specially-equipped laboratory of SI and combination of the mentioned above methodic aspects help to train good SIs. In perspective improving teaching techniques of SI is to be studied.

REFERENCES

10. Куцїй Б. В. Особливості синхронного перекладу як засобу подолання мовного та культурного бар'єрів: умови екстремальності синхронного перекладу / Куцїй Б. В. // *Rozwój nauk humanistycznych. Problemy i perspektywy*. – 28.09. 2012–30.09. 2012, Katowice. – P. 65–70. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%209/konf%209_5_16.pdf
11. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студентів вищих закл. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.
12. BBC. [Electronic resource] – Access mode: <http://www.bbc.com/>
13. Booths for Simultaneous Interpretation. General Characteristics and Equipment. [Electronic resource] – Access mode: <http://www.barinas.com/ISO%202603.pdf>
14. Cay Dollerup. Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience / Cay Dollerup, Anne Loddegaard (eds). – Amsterdam: John Benjamins B. V., 1991. – 344 p.
15. CNN. [Electronic resource]. – Access mode: <http://edition.cnn.com/>
16. Kriston A. The Importance of Memory Training in Interpretation / A. Kriston // *Professional Communication and Translation Studies*. – 2012. – 5 (1–2). – P. 79–86.
17. Practice of Simultaneous Interpreting. [Electronic resource] – Access mode : <http://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=2284>
18. Speech Repository II. [Electronic resource] – Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/speech_repository.htm
19. Tongue Twister. [Electronic resource] – Access mode: <http://childhouse.net/html/Tongue-Twister/index.html>
20. Vox Tranlatorum. [Electronic resource] – Access mode : <http://voxtran.net/ua/o-proekte/o-voxtran>

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 37.016:74(075.8) + 37.26

Н. Є. КОЛЕСНИК

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Розкрито особливості реалізації принципу наступності у підготовці майбутніх вихователів і вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей. Визначено показники готовності дитини до школи в різних сферах її життєдіяльності, зокрема художньо-естетичній. Охарактеризовано зображувальну діяльність дітей дошкільного віку. Представлено види нетрадиційних технологій виконання художніх зображень. Встановлено напрямки у підготовці майбутніх вихователів і вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей: теоретичний, організаційно-методичний, практичний. Проаналізовано базові поняття «неперервність освіти», «наступність», «художньо-естетична діяльність». Розкрито роль і значення творчої уяви та мислення дітей в умовах художньо-естетичної діяльності. Висвітлено досвід підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей. Представлено закономірності розвитку творчої особистості дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: принцип наступності у підготовці майбутніх вихователів та вчителів початкової школи, художньо-естетична діяльність дітей, готовність дитини до художньо-естетичної діяльності.

Н. Е. КОЛЕСНИК

ПРОБЛЕМА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Раскрыты особенности реализации принципа последовательности в подготовке будущих воспитателей и учителей начальной школы к организации художественно-эстетической деятельности детей. Определены показатели готовности ребенка к школе в разных сферах ее жизнедеятельности, в частности художественно-эстетической. Осуществлена характеристика изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Представлены виды нетрадиционных технологий выполнения художественных изображений. Выявлены направления в подготовке будущих воспитателей и учителей начальной школы к организации художественно-эстетической деятельности детей: теоретический, организационно-методический, практический. Проанализированы базовые понятия «непрерывность образования», «последовательность», «художественно-эстетическая деятельность». Раскрыты роль и значение творческого воображения и мышления детей в условиях художественно-эстетической деятельности. Отражен опыт подготовки будущих воспитателей и учителей начальной школы к организации художественно-эстетической деятельности детей. Представлены закономерности развития творческой личности дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: принцип последовательности в подготовке будущих воспитателей и учителей начальной школы, художественно-эстетическая деятельность детей, готовность ребенка к художественно-эстетической деятельности.

THE PROBLEM OF CONTINUITY OF TRAINING OF FUTURE EDUCATORS AND TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL ON ORGANIZATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC ACTIVITY OF CHILDREN

The article reveals peculiarities in realization of the continuity principle in training future educators and teachers of elementary school on organization of children's artistic and aesthetic activity. The indexes of child's readiness for school in different spheres of its activity, and in particular, in artistic and aesthetic one have been determined in this research. Description of depicting activity of children of preschool age has been made, and the types of unconventional technologies of implementation of artistic images have been presented. There have also been determined the following directions in training of future educators and teachers of elementary school on organization of artistic and aesthetic activity of children: theoretical, organizational and methodical, and practical. Basic concepts, such as "continuity of education", "continuity", "artistic and aesthetic activity" have been analyzed in this paper. A role and value of creative imagination and thinking of children have been revealed in the context of artistic and aesthetic activity. Experience in training of future educators and teachers of primary school on organization of artistic and aesthetic activity of children has been reflected. The article also presents regularities in development of a creative personality of preschool and junior school age.

Keywords: continuity principle in training of future educators and teachers of elementary school, children's artistic and aesthetic activity, readiness of a child to artistic and aesthetic activity.

Процеси глобалізації та євроінтеграції України, демократичні перетворення в соціально-політичному, економічному і духовному житті зумовлюють масштабні трансформації у вітчизняному культурно-освітньому просторі. В цьому контексті значна місія належить педагогічній професійній освіті, стратегії її розвитку, розкриття ціннісно-смислового оновлення її змісту, обґрунтування її орієнтації на новий тип освіченості, приведення системи підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів детермінує необхідність удосконалення діяльності педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) щодо підготовки майбутніх вихователів та вчителів початкової школи.

Про це відзначається в нормативних освітніх документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Концепції національного виховання студентської молоді, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Галузевій концепції розвитку неперервної освіти та ін.

Проблема наступності у підготовці майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу та вчителів початкової школи набули в педагогічній практиці особливої актуальності та своєчасності. Наступність розглядається як принцип неперервної педагогічної освіти. Неперервність освіти в Україні визначено пріоритетним напрямом її реформування [1; 3; 4]. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. стверджується, що освіта має забезпечуватися наступністю змісту та координацією навчально-виховної роботи у всіх галузях освіти. Отже, держава задекларувала принципову важливість неперервності освіти у процесі розвитку і становлення особистості в її індивідуальній еволюції.

У державних стандартах дошкільної освіти та початкової загальної освіти визначено, що пріоритетним у вирішенні провідних завдань дошкільної та початкової освіти є компетентнісний підхід [2, с. 7], що дозволяє забезпечити становлення особистості дітей на всіх вікових етапах, розвиток її фізичної, пізнавальної, соціальної, естетичної сфери, набуття ними відповідної громадської позиції, життєвої мудрості, необхідних для втілення у майбутньому. Дошкільна освіта відкриває старт у шкільне навчання тим, що започатковує готовність усіх сфер індивідуальності дитини, насамперед, як до нової форми її життєдіяльності.

Випробовуваність, пластичність, образотворення з елементами творчості, усвідомлення вчинків і наслідків взаємодії та співпраці з дитиною повинні слугувати основою художньо-естетичної діяльності майбутніх вихователів і вчителів початкової школи. При цьому педагог має розкривати громадянську точку зору, не бути апатичним і несприятливим до сучасних технологій освіти в сфері трудового навчання, зображувальної діяльності. Така тенденція має проявлятися і в підготовці дітей дошкільного віку до навчання у школі.

Деякі аспекти проблеми підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей були предметом дослідження Е. Вільчковського, Н. Денисенко, О. Дронової, Н. Голоти, Н. Ленінець, С. Петренко, Г. Сухорукової, Л. Янцур та інших науковців, проте питання наступності в галузі дошкільної та початкової освіти вимагають певного уточнення.

Метою статті є розкриття особливості використання принципу наступності у підготовці майбутніх вихователів та вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей.

Зміна пріоритетів у навчально-виховному процесі підвищила роль гуманітарних, художньо-естетичних дисциплін та трудового навчання і зумовила потребу в розробці інтегрованих курсів, які б ширше і більш повноцінно реалізували завдання розвитку особистості дітей у процесі пізнавальної, художньої, трудової діяльності, а також потребу щодо змін організаційних форм навчання, удосконалення предметно-розвивального середовища, розробки методичного забезпечення особистісно-орієнтованого навчання у дошкільній і початковій освіті.

Шкільне навчання потребує інноваційних підходів з метою реалізації принципу наступності, що сприяє успішному вирішенню питань неперервної освіти в Україні, зокрема в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) й початковій ланці освіти. Реалізація запропонованих завдань містить певні суперечності, а саме: між головними лініями навчання й виховання дітей старшого дошкільного віку, що розкривають особливості творчої особистості для подальшого її розвитку; створення структурно-функціональної моделі навчально-виховного простору на суміжному періоді від ДНЗ до початкової школи; послідовне спрямовування ігрової діяльності до навчальної роботи дітей; визначення відповідних умов, що потрібні для реалізації вищезазначених завдань щодо гармонійного розвитку дітей.

У ході дослідження теоретично й методично обґрунтовано основні положення щодо підготовки майбутніх вихователів та вчителів початкової школи, які покладені в основу експериментальної технології, що реалізується у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу: «Методика викладання художньої праці в дошкільному закладі», «Основи образотворчого мистецтва з методикою зображувальної діяльності дітей», «Трудове навчання з практикумом», «Технології викладання трудового навчання», «Дизайн-освіта».

Майбутні педагоги на лабораторно-практичних заняттях, семінарах-практикумах, «круглих столах» вчать визначати напрямки навчання й виховання дітей на кожному віковому етапі розвитку, а також ознайомлюються з інноваційними технологіями, специфікою навчально-виховного процесу дошкільної й початкової галузей освіти; встановлюють раціональне співвідношення між знаннями, вміннями і навичками, що необхідні в підготовці дітей до школи; впроваджують різні інтерактивні технології навчання й виховання у ДНЗ (старша група) та початковій школі (1 клас); дотримуються принципу наступності щодо використання методів та прийомів роботи з дітьми у процесі розвитку мовленнєвої, логіко-математичної, природознавчої, здоров'язберігаючої, художньо-естетичної компетентностей.

Принцип безперервності освіти в аспекті нашого дослідження реалізується в забезпеченні наступності між дошкільною й початковою галузями освіти. Спадкоємність та їх взаємодія зв'язку формує простір для реалізації в навчально-виховній роботі закладів освіти єдиної, динамічної та перспективної системи, спрямованої на навчання, виховання, розвиток дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Таким чином, дошкільна й початкова ланки освіти нині мають чимало спільного, насамперед, визначають орієнтацію на ознаки особистості дитини, створення сприятливих умов для формування в неї відповідного усвідомлення власних інтересів, потреб, цінностей, власної ідентичності незалежно від зовнішніх впливів, а також гідності та поважного ставлення до оточуючих, творчих нахилів, художньо-технічних умінь, особливостей характеру, пізнавальних здібностей тощо.

У словнику «Професійна освіта» зазначено, що неперервність освіти – це система безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації [5, с. 128–129].

Важливими умовами забезпечення функціонування безперервної освіти є дотримання таких педагогічних принципів освіти, як перспективність і наступність на всіх ланках освіти.

З погляду на взаємозв'язок дошкільної і початкової освіти, перспективність означає погляд вперед, роботу на майбутнє, на перспективу. Це знання вихователями ДНЗ програм 1 класу початкової школи, особливостей змісту й методів навчання, виховання та розвитку учнів з метою підготовки дошкільнят до шкільного навчання і спілкування в умовах шкільного середовища.

Наступність – це використання, врахування вчителями початкової школи здобутків і досягнень дітей в дошкільній освіті з метою організації природного входження дитини в процес систематичного навчання й виховання, спілкування більш високого ґатунку в умовах нового соціального середовища. Це знання програм, змісту й методик дошкільного виховання, базових досягнень у розвитку дітей старшого дошкільного віку за різними видами їх діяльності та вихованості.

Наступність є об'єктивною закономірністю розвитку всіх життєвих явищ, внаслідок якого відбувається безперервний розвиток. Завдяки наступності нові надбання, змінюючи старі, зберігають у собі елементи своїх попередників.

У розвитку особистості дитини раннього, дошкільного й молодшого шкільного віку також є наступність, зокрема, вона виявляється в розвитку творчих здібностей особистості, формування яких є пріоритетним напрямом у діяльності різних ланок освіти.

У підручнику «Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному закладі» Г. Сухорукової, Н. Голоти зазначено, що наступність – це закономірність розвитку творчої особистості, якій необхідно спеціально створювати умови для творчого розвитку й подальшого навчання в школі [7, с. 352].

У ДНЗ, з огляду на перспективу шкільного навчання, важливо проектувати й формувати базові основи творчої особистості, чітко визначаючи їх у меті, змісті, формах і методах художньо-естетичної діяльності дітей. У різні періоди дошкільного дитинства (враховуючи специфіку домінуючих потреб кожного вікового періоду, провідний вид діяльності, новоутворення й магістральні лінії розвитку) важливо визначати своєрідні завдання, зміст, методи й форми художньо-творчого розвитку. Так, провідною в ранньому дитинстві є предметна діяльність, яка суттєво впливає на характер художньо-естетичної діяльності й можливості особистісного розвитку дитини в ній. Художньо-естетична діяльність, що зароджується в ранньому віці, містить риси предметної діяльності: зображення переважно предметного характеру, діти намагаються діяти з ними як з реальними предметами, їх цікавить процес діяльності, а не її результат і суспільна оцінка.

У дошкільному віці потреби змінюються, дитина більше зорієнтована не на предмет, а на людей, на їхні дії з предметами, на взаємодію й взаємини в людському спілкуванні. Змінюється провідна діяльність, нею стає сюжетно-рольова гра, в якій дитина намагається пізнати сенс діяльності дорослих людей, особливості взаємостосунків. Естетико-технологічна діяльність у вищезазначений період розвивається за законами добра та краси й водночас містить суспільні переваги. Так, творчий характер діяльності стимулює розвиток найважливішого психічного новоутворення цього періоду – уяви як базової основи творчості, котра є особливо важливою як для гри, так і для художньо-естетичної діяльності. У цей період в процесі набуття знань, умінь і навичок розвиваються творчі вміння, необхідні для реалізації творчої уяви й задумів.

Значення творчої уяви, що розвивається в дошкільному дитинстві, дуже важливе для всього подальшого розвитку особистості в більш зрілі роки протягом творчої діяльності. Перспективний пріоритетний напрям розвитку продуктивної уяви в умовах художньо-естетичної діяльності зберігається й у початковій школі.

У процесі навчання в учнів початкової школи формується новий спосіб креативного пізнання світу – теоретичне мислення, що відбувається в формі абстрактних понять. Це дає можливість учням більш свідомо засвоювати принципи, закономірності, технології створення художніх образів.

Креативне мислення молодшого школяра є якісно новим етапом у розвитку творчих здібностей особистості, початок якому дає розвиток продуктивної уяви в дошкільному

дитинства. З погляду на перспективи розвитку особистості в дошкільний період бажано розвивати продуктивну уяву дітей у процесі занять та в самостійній художній діяльності.

У ході неперервної педагогічної практики у ДНЗ майбутніми вихователями визначено показники готовності дитини до школи в різних сферах її життєдіяльності. У художньо-естетичній діяльності діти дошкільного віку:

- вміють емоційно відгукуватися на вияви естетичного в житті та мистецтві, висловлювати власні думки й почуття, судження про красиве в усьому, що навколо неї;
- розуміють засоби художньої виразності різних видів образотворчого мистецтва;
- володіють елементарними знаннями про основні види і жанри образотворчого мистецтва, їхні спільні та відмінні риси;
- вміють естетично оцінювати твори мистецтва;
- вміють самостійно створювати художні образи засобами виразності різних видів образотворчої діяльності і провідних технік: малювання, ліплення, аплікації, конструювання;
- володіють різними технічними прийомами, технологією роботи з різними матеріалами;
- створюють зображення за допомогою різних способів сприймання дійсності: за уявою, уявленнями, з пам'яті, за натурою, з натури, за власним задумом;
- виявляють ініціативу, творчість, самостійність у художній діяльності, прагнуть до оригінальних рішень.

Узагальнюючи практичний досвід щодо організації художньо-естетичної діяльності майбутніх вихователів, відзначимо широке використання нетрадиційних технологій виконання художніх зображень: малювання нетрадиційними матеріалами, симетричного передрукування плями, ниткографії тощо. Вони додають настроя, вносять елемент гри у процес зображення, розвивають в дітей уміння художнього експериментування, уяву, фантазію, впевненість і свободу рухів та дій. Цей напрям доцільно і корисно розвивати в школі.

Практика свідчить, що вихователі ДНЗ і вчителі початкової школи не завжди розуміють, що творчий розвиток особистості засобами художньо-естетичної діяльності є спільною метою як дошкільної, так і початкової освіти. Таким чином, не може бути різких відмінностей в їх завданнях, змісті, формах і методах навчання. У навчанні, розвитку дітей засобами образотворчої діяльності доцільно спиратися на гру. Ідентифікація себе з художником є цікавим процесом перевтілення, визволення, звільнення ока, руки і серця дитини. Зображувальна діяльність стає процесом, який активно стимулює уяву і творчість дитини, що готова до такої діяльності. Педагогу залишається лише діяти на цій хвилі інтересу дітей.

Учителі початкової школи мають розуміти, що дитина приходить до них з певним досвідом художнього світосприймання та образотворчої діяльності, здобутим у ДНЗ, сім'ї, дитячій академії мистецтв, гуртках і студіях будинків дитячої творчості. Для них важливо ознайомитися з досягненнями дитини дошкільного віку, щоб зберігати і розвивати їх, підтримувати особистісно та суспільно спрямовані мотиви діяльності кожної дитини. Адже всі вони бажать захопити, вразити своїми творчими здобутками інших, дорослих та однолітків. Учителі початкових класів вивчають програми, стандарти і досвід вихователів ДНЗ, продовжують підтримувати та супроводжувати обдарованих дітей [2, с. 59].

Таким чином, для координації навчально-виховного процесу на суміжних ступенях освіти треба забезпечити наступність в методах педагогічної роботи. Передусім йдеться про використання таких методів і прийомів, які активізують особисту творчу манеру дітей та учнів: ситуації вибору, ігрові ситуації, ігрове експериментування, моделювання, творчі проекти (колективні та персональні), дизайн-діяльність, виставки-презентації (тематичні та персональні) тощо.

Зазначимо, що спільна робота ДНЗ і шкіл стосовно забезпечення наступності та перспективності в освітній роботі з організації художньо-естетичної діяльності може здійснюватися за такими напрямками:

- теоретичний – участь обох педагогічних колективів у спільних науково-практичних конференціях, педагогічних радах, методичних семінарах з питань наступності, взаємне ознайомлення вчителів і вихователів зі змістом програм ДНЗ і початкової школи, сучасних педагогічних технологій, що застосовуються в початковій і дошкільній освіті;

- організаційно-методичний – відвідування вчителями занять з художньо-естетичної діяльності, творчих виставок робіт вихованців ДНЗ, а вихователями – уроків «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво» та гуртків художнього спрямування в школі;

- практичний – проведення спільних мистецьких конкурсів дошкільнят і першокласників («Умілі рученята», «Я мрію свою малюю», «Кращий аранжувальник» тощо), проведення КВК художньо-естетичного змісту, організація спільних виставок дитячих творчих робіт.

Отже, винайдення і застосування вихователями ДНЗ і вчителями початкових класів нетрадиційних спільних форм і методів організації художньо-естетичної діяльності дітей дає можливість їм забезпечити реалізацію принципу наступності художньо-естетичного розвитку особистості дитини у просторі дошкільної та початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін.; наук. кер. А. М. Богуш. – К., 2012. – 26 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594). – С. 5–39.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
4. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.
5. Професійна освіта: словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
6. Савченко О. Я. Покликання початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 1–3.
7. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур – К.: Вид. дім «Слово», 2010. – 376 с.
8. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 620 с.

УДК : 378+378.147+81'243

І. А. МІРКОВИЧ

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проаналізовано сутність інтегрованого навчання іноземним мовам. Вказано основні ознаки інтегрованого процесу навчання. Розглянута різниця між інтегрованим навчанням іноземної мови та навчанням на основі міжпредметних зв'язків, розмежовані цілі цих двох видів навчання. Досліджено сутність педагогічної інтеграції, що дозволило встановити два види цілісності: предметну та процесуальну, опис яких представлено в роботі. Встановлено, що в процесі інтеграції використовуються методи навчання предметного змісту, адекватні методам навчання іноземної мови, отже, в інтегрованому навчанні одночасно набуваються предметні і іномовні знання.

Ключові слова: інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки, педагогічна інтеграція, інтегроване навчання іноземних мов.

И. А. МИРКОВИЧ

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проанализирована сущность интегрированного обучения иностранным языкам. Указаны основные признаки интегрированного процесса обучения. Рассмотрена разница между интегрированным обучением иностранному языку и обучением на основе межпредметных связей, разграничены цели этих двух видов обучения. Исследована сущность педагогической интеграции, что позволило установить два

вида целостности: предметную и процессуальную, описание которых представлено в работе. Установлено, что в интеграции используются методы обучения предметному содержанию, адекватные методам обучения иностранному языку, следовательно, в интегрированном обучении одновременно приобретаются предметные и иноязычные знания.

Ключевые слова: интегрированное обучение, межпредметные связи, педагогическая интеграция, интегрированное обучение иностранным языкам.

I. L. MIRKOVICH

INTEGRATED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article deals with the problem of integrated teaching of foreign languages. The main features of integrated teaching process are highlighted in this research. The difference between integrated teaching foreign languages and teaching on the basis of inter-subject connections has been revealed. The aims of these two kinds of teaching have been outlined. The essence of pedagogical integration has been disclosed. It has given a way to determine two kinds of integrity (subject and procedural one), and present their description in the article. It has been determined, that in the process of integration teaching methods of subject content, adequate to the methods of teaching foreign languages are used. As a result the subject knowledge and the foreign language knowledge are acquired in the integrated process of teaching.

Keywords: integrated teaching, intersubject connections, pedagogical integration, integrated teaching of foreign languages.

В последнее время все больше внимания стало уделяться обучению иностранному языку в ракурсе решения не только учебных, но и жизненно обусловленных задач, что свойственно интегрированным методам обучения. При этом «в результате синтеза нескольких процессов обучения в один у учащихся одновременно развиваются умения в различных видах деятельности – одна из которых иноязычная» [6, с. 81]. Сейчас иностранный язык еще не до конца выполняет свою основную функцию – обслуживания потребности коммуникативной жизнедеятельности человека, что возможно лишь в процессе его интегрированного изучения.

Иностранный язык, не имея собственного смыслового содержания, легко интегрируется с любой учебной дисциплиной – и в таком случае он является средством ее изучения. Иностранный язык также легко интегрируется и с любой внеклассной, познавательной, воспитательной или художественно-театрализованной деятельностью; и в таком случае он является средством их организации и проведения. У учащихся появляется возможность говорить на иностранном языке не только на уроках и для получения отметки, а для проявления себя как лингвистически развитой личности, для общения со своими друзьями в неформальной обстановке, для иноязычных речевых контактов с теми, кто участвует в подобных мероприятиях.

К сожалению, пока методисты редко разделяют идеи интегрированного обучения иностранному языку, в основном рассматривая иностранный язык только как учебную дисциплину. Поэтому целью нашей работы стало изучение сути интегрированного обучения иностранному языку как педагогической проблемы.

Цель статьи – раскрыть особенности интегрированного обучения иностранному языку на основе интегрированного обучения в современном вузе.

Рассмотрим суть интегрированного обучения иностранному языку (Integrated Teaching Approach) более детально. Н. Сердюкова определяет интеграцию как процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации и представляющий высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения [8, с. 105]. Той же точки зрения придерживается С. Смирнова. Она указывает на то, что «дифференциация науки не превращает ее отрасли в замкнутые изолированные дисциплины. Одновременно со специализацией происходит процесс взаимопроникновения частных наук, усиление их контактов и взаимосвязей, которые становятся более глубокими и многогранными. На современном этапе развития научного знания особую актуальность приобрел вопрос о взаимодействии наук, который ставится как коренное, качественное изменение в самой структуре современного теоретического знания зарождения интегративного подхода в целом» [9, с. 14].

Некоторые исследователи отождествляют интегрированное обучение иностранному языку с обучением на основе межпредметных связей. И хотя между этими двумя видами обучения есть определённая связь, они далеко не адекватны друг другу. Это положение чётко определяется из следующих объективных научно-педагогических данных, изложенных в исследованиях известных учёных.

В классической педагогике идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании учебного материала. Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи, считал Я. Коменский. Он понимал, насколько важно устанавливать связи между предметами для формирования системы знаний у учащихся и обеспечения целостности процесса обучения [5, с. 232].

И. Песталоцци раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Он исходил из требования: «приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они находятся в природе» [7, с. 8].

Наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей дал К. Ушинский, который выводит их из различных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. В его теории идея межпредметных связей выступает как часть более общей проблемы системности обучения [11, с. 456].

Таким образом, в истории педагогики накопилось ценное наследие по теории и практике межпредметных связей, а именно: сформировалась (с позиции психологии, педагогики и методики обучения) объективная необходимость отражать в учебном познании реальные взаимосвязи объектов и явлений природы и общества; выделились мировоззренческая и развивающая функции межпредметных связей, их положительное влияние на формирование истинной системы научных знаний и общее умственное развитие ученика; появилась методика скоординированного обучения различным учебным предметам, предпринимались попытки готовить учителя к осуществлению межпредметных связей на практике.

С позиций философского анализа межпредметные связи являются дидактической формой всеобщего принципа системности. В дидактической теории межпредметных связей педагогами выделены три основные их группы:

- по видам знаний – содержательно-информационные (научные);
- по видам умений – операционно-деятельные, опознавательные, практические, ценностно-ориентационные;
- по способу реализации в учебном процессе – организационно-методические.

Реализация межпредметных связей, в соответствии с этими группами, приводила учащихся к следующему: 1) более осмысленным и глубоким знаниям по изучаемым дисциплинам; 2) приобретению разноуровневых, всесторонних умений в тех видах деятельности, которые служили базой для применения полученных знаний; 3) комплексному разноаспектному представлению о явлениях окружающей действительности.

Такой интегрированный оттенок межпредметных связей мы находим и в определении С. Гончаренко. Ученый говорит, что «межпредметные связи отражают взаимное согласование учебных программ, обусловленных системой наук и дидактической целью их изучения. Они реализуют комплексный подход к воспитанию и обучению, который дает возможность выделить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами. На любом этапе обучения межпредметные связи выполняют воспитательную, развивающую и детерминирующую функции благодаря интеграции знаний, которые повышают продуктивность протекания психических процессов. Межпредметные связи формируют конкретные знания учащихся, включают их в оперирование познавательными методами, которые носят общенаучный характер: абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и т.д.» [3, с. 210].

Практически все приведенные выше определения понятия «межпредметные связи» показывают их основу для развития интегрированных предметов, а отсюда и интегрированных процессов обучения.

Став основой для развития интеграции знаний, межпредметные связи сохранили свои специфические особенности, равно как и не приняли все характеристики своей усовершенствованной трансформации.

На существенную разницу между интеграцией и межпредметными связями указывал И. Зверев. Он разводит понятия «интеграция» и «координация». «Собственно интеграция» означает

объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания», а «координация – это тщательно разработанная взаимосвязь учебных предметов, что и есть межпредметными связями» [4, с. 10].

Признавая существенную разницу между обучением различным предметам на основе межпредметных связей, то есть использования содержания одних дисциплин для углубленного трактования других, и интегрированным обучением, то есть совокупному содержанию различных предметов как единой предметной целостности, ученые называли разные цели таких двух видов обучения.

В первом случае межпредметная взаимосвязь в процессе обучения осуществлялась с целью: 1) нивелирования информационной разрозненности при изучении технических и гуманитарных предметов; 2) формирования у учащихся мотивации в изучении разных предметов, содержание которых хотя и не идентично, но достаточно взаимосвязано и поэтому направлено на расширение спектра мыслительной деятельности учащихся. Так, например, если при изучении законов физики, преподаватель объясняет не только их суть, но и вскрывает исторические и экономические предпосылки их возникновения, у студентов появляется шанс их более глубокого осмысления и более продолжительного запоминания.

Во втором случае интеграция предметов в одну предметную целостность осуществлялась с целью: 1) компактного изучения основ наук, которое в настоящее время обуславливается стремительным накоплением новой разноотраслевой информации и невозможностью, а также отсутствием необходимости ее детального изучения всеми учащимися за ограниченное учебное время; 2) формирования у учащихся целостного восприятия событий и явлений окружающей действительности, развития у них творческого мышления и права самостоятельного выбора предметов для углубленного изучения.

Сущностные признаки интегрированного процесса обучения в 80-е годы прошлого века описывает Ю. Тюнников. Он исходит из следующих положений: «во-первых, имеющиеся ранее в чем-то разобщенные элементы, во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения, в-третьих, объединяются они не суммативно, а посредством синтеза, в-четвертых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности». Отсюда выводятся «ключевые моменты» интеграции, которыми являются «какие-либо ранее разносторонние элементы», «объективные предпосылки их объединения», «процесс объединения этих элементов», «целое как результат интеграции» [10, с. 7].

Автор определяет «паспортные характеристики интегрированного процесса в педагогике», в число которых он включает: 1) целевые характеристики; 2) содержательные характеристики; 3) уровни интегративности; 4) масштаб интегративности; 5) формы организации и контроля результатов интегрированного обучения [10, с. 8].

В исследованиях Ю. Тюнникова интегрированный процесс обучения основывается на интеграции различных предметов, образующих единую предметную общность. Поэтому под «целевыми характеристиками» процесса обучения он понимает достижение высокого уровня усвоения информации содержащейся в совокупном учебном предмете и на основании этого разноаспектного осознании изучаемого содержания. Под «содержательными характеристиками» интегрированного процесса обучения автором понималась смысловая взаимосвязь частей предметного содержания, которая позволяла соединить воедино разноаспектную информацию. Под «уровнями интегративности» следовало понимать степень проникновения одной отрасли знаний в другую, то есть зависимость в объеме привлекаемой информации из смежных областей знаний при изложении основной. «Масштаб интегрированности» предполагал полноту и широту изучаемых сведений в рамках каждого блока информации. Чем больше дополнительных, межотраслевых знаний приобретали обучаемые, тем масштаб интегрированности считали большим. Для «контроля результатов интегрированного обучения» привлекались задания, хотя и типичные для разнообразных предметов, но все они должны были соединяться смысловыми нитями с совокупным учебным содержанием, что при их выполнении показывало разносторонность проверяемых знаний, их глубину, полноту и способность целостного восприятия окружающей картины мира [10, с. 10].

Такое взаимодействие компонентов интеграционного процесса обучения В. Безрукова назвала «высшей формой взаимосвязи», которое выражается в единстве целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания; оно приводит к созданию укрупненных

педагогических единиц, состоящих из нескольких целостных содержательных блоков [1, с. 25]. При этом целостность служит для обозначения качеств и свойств, не присущих отдельным частям системы, а возникающих как синтетический результат взаимодействия этих частей. Целостность – это однородность, единодейственность частей, сторон элементов системы [12, с. 9]. И эту целостность могут создать только те элементы, которые могут взаимодействовать между собой на основе общности их содержания, представляющего собой разные научные знания.

Дальнейшее исследование сущности педагогической интеграции Р. Мартыновой позволило установить два вида целостности: предметную и процессуальную [6, с. 82].

Предметная целостность представляет собой такое слияние смежных дисциплин, которое создаёт обобщённый совокупный предмет, имеющий единые цели, задачи и содержание обучения. Примером такого предмета может быть разработанный А. Востриковым курс интеллектуального и духовного развития для учеников 1 и 2 классов «Человековедение», в котором изучается человек во всех его жизнедеятельных аспектах: анатомия, физиология, психология, этика, эстетика, социализация [2]. Однако все эти аспекты изучаются на родном языке и поэтому перед обучаемыми стоит одна глобальная задача: познать человека.

Что касается предмета «Иностранный язык», то он не может интегрироваться по предметному признаку ни с одной из существующих дисциплин, так как сам иностранный язык не имеет собственного содержания. Именно этот факт позволяет ему интегрироваться с любым предметом, но не по общности содержания, а по общности обучения.

Сказанное позволяет заключить, что процессуальная целостность представляет собой такое слияние процессов обучения в одну учебно-педагогическую деятельность, в которой достигаются цели обучения какому-либо содержанию путём достижения цели иностранному языку.

В процессе интеграции также используются методы обучения предметному содержанию, адекватные методам обучения иностранному языку. Например, если преподаватель представляет новое понятие путём его новой трактовки, то этот же метод введения нового понятия используется для усвоения его значения на иностранном языке. Следовательно, в интегрированном процессе обучения одновременно приобретаются предметные и иноязычные знания – другими словами, предметные знания приобретаются на иностранном языке, а отсюда одновременно развивают соответствующие предметные и иноязычные речевые умения, так как последние служат средством развития умений по изучаемому содержанию [6].

Таким образом, из сказанного вытекает, что интеграция процесса обучения иностранному языку включает два основных элемента, подлежащих процессуальному объединению. Это предметные и иноязычные знания, а значит, предметные и иноязычные речевые умения.

В связи с этим нам представляется, что назрела необходимость расширить сферу применения иноязычных знаний и умений, и рассматривать обучение иностранному языку в ракурсе интегрированного обучения, при котором одновременно развиваются умения в различных видах деятельности – одна из которых иноязычная.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Инновационная готовность педагога – качество интегративное / В. С. Безрукова, Г. А. Карпова // Инновационные основы проектирования педагогических технологий. – Екатеринбург: Изд-во Свердлов. инж.-пед. ин-та, 1993. – С. 25–27.
2. Востриков А. А. Человековедение: в 2 ч.: курс интеллектуального и духовного развития для 1 и 2 класса: теория и технология преподавания: книга для учителя / А. А. Востриков. – Одесса: Психопедагогика, 1996. – Ч. 2. – 305 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Зверев И. Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема / И. Д. Зверев // Советская педагогика. – 1974. – № 12. – С. 10–16.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
6. Мартынова Р. Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р. Ю. Мартынова. // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2010. – № 9–10. – С. 80–88.
7. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т.; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.

8. Сердюкова Н. С. О подготовке учителя к инновационной работе в школе / Н. С. Сердюкова // Инновации в образовании: теория и практика. – Белгород, 1998. – С. 105–108.
9. Смирнова С. А. Педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнова. - М.: Изд. дом «Академия», 2003. – 512 с.
10. Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. С. Тюников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – 46 с.
11. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 8 т. / К. Д. Ушинский. – М.; Л.: Изд-во АПН СССР, 1950. – Т. 8. – 769 с.
12. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи педагогики с психологией: учеб. пособие к спецкурсу / Г. Ф. Федорец. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 87 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАРАНЮК Віта Василівна	аспірантка кафедри практичної педагогіки та психології Хмельницького національного університету
БАК Вікторія Федорівна	здобувач кафедри загальної біології навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
БЕГУНОВА Юлія Володимирівна	аспірантка кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету (ПНПУ) імені К. Д. Ушинського
БЕЛЯЄВА Наталія В'ячеславівна	аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ВАСИЛЕНКО Надія Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри методології та управління освітою Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників
ВОЙТОВИЧ Ігор Станіславович	доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету
ДАНЮК Марія Ільвівна	аспірант кафедри загальної біології навчання природничих дисциплін ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДЖУРИНСЬКИЙ Петро Борисович	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін ПНПУ імені К. Д. Ушинського
ЖОВТЮК Наталія Петрівна	викладач кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОЛЕСНИК Наталія Євгенівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка
КУЦА Оксана Ігорівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії та практики перекладу ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛЕНЮК Наталія Михайлівна	аспірантка кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету
ЛИТВИНЕНКО Ірина Юріївна	викладач англійської мови Морського коледжу Херсонської державної морської академії
МАЛАДИКА Лариса Володимирівна	старший викладач-методист навчально-методичного відділу Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України
МІРКОВИЧ Ірина Леонідівна	аспірантка кафедри західних і східних мов та методики їх викладання ПНПУ ім. К. Д. Ушинського
НЕМЛІЙ Людмила Сергіївна	викладач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету

АВТОРИ НОМЕРА

ПИСАРЧУК Оксана Тарасівна	асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЦЕПКАЛО Олексій Володимирович	старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»
ШТОХМАН Лілія Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	3
ВАСИЛЕНКО Н. В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення.....	3
ПИСАРЧУК О. Т. Особливості формування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу.....	9
ДАНЮК М. І., БАК В. Ф. Історія становлення проблеми єдності навчання та морального виховання	18
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	24
ВОЙТОВИЧ І. С. Мотивація навчання майбутніх учителів в процесі їх підготовки до професійної діяльності.....	24
БЕГУНОВА Ю. В. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в Південній Україні.....	31
БАРАНЮК В. В. Сучасні підходи до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.....	37
МАЛАДИКА Л. В. Ділові ігри в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін майбутніми фахівцями пожежної безпеки	42
БЄЛЯЄВА Н. В. Педагогічні умови виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів	48
НЕМЛІЙ Л. С. Експериментальна перевірка технології формування педагогічної компетентності майбутніх диспетчерів-інструкторів управління повітряним рухом.....	55
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	63
ЦЕПКАЛО О. В. Критерії відбору текстів для навчання професійно орієнтованого ініціативного спілкування студентів технічних спеціальностей.....	63
ЛИТВИНЕНКО І. Ю. Особливості методики навчання англомовного читання студентів технічних спеціальностей на засадах інтеграції.....	69
ЛЕНЮК Н. М. Сутнісні ознаки навчально-методичного забезпечення формування німецькомовної компетентності студентів технічних спеціальностей	73
ЖОВТЮК Н. П. Підсистема вправ як засіб формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.....	78
ШТОХМАН Л. М. Здійснення зворотного зв'язку при виконанні вправ і завдань на заняттях іноземної мови.....	84
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	89
ДЖУРИНСКИЙ П. Б. Особливості методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання учнів старшої школи	89
КУЦА О. І. Досвід фахової підготовки майбутніх синхронних перекладачів у сучасному мультикультурному просторі університету.....	94
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	100
КОЛЕСНИК Н. Є. Проблема наступності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей.....	100
МІРКОВИЧ І. Л. Інтегроване навчання іноземних мов як педагогічна проблема	105
АВТОРИ НОМЕРА.....	111
ЗМІСТ	113

ДЛЯ НОТАТОК

